

الحدائثة.. ما بعد الحدائثة

دراسات فى الأصول الفلسفية للتربية



د . طلعت عبد الحميد
د . عصام الدين هلال
د . محسن خضر



مكتبة الأنجلو المصرية

www.books4all.net

منتدى سود الأزيكى

منتدى سور الأزبكية

WWW.BOOKS4ALL.NET

<https://www.facebook.com/books4all.net>

الحدائث .. ما بعد الحدائث

دراسات في الأصول الفلسفية للتربية

د. طلعت عبد الحميد

د. عصام الدين هلال

د. محسن خضر

الناشر

مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

أسم الكتاب: الحداثة ما بعد الحداثة
أسم المؤلف: د/ طلعت عبد الحميد & د/ عصام الدين هلال
د/ محسن خضر
أسم الناشر: مكتبة الانجلو المصرية
أسم الطابع: مطبعة محمد عبد الكريم حسان
رقم الإيداع: 5588 لسنة 2003
الترقيم الدولي: 6-1976-05-977-I-S-B-N

ضياء في جوف الظلمة

إلى أحمد ومصطفى أبوهاشم

من شهداء معركة الثأر على أرض السويس ٦٧-١٩٧٣

بيننا باللا .. بيننا

نحرر أراضينا

وعضم اخواتنا

نلمه .. نلمه

نسله .. نسله

ونعمل منه

مدافع ...

وندافع ...

ونجيب النصر

هدية لمصر

تكتب عليه أسامينا

الكابتن غزالي

فرقة ولاد الأرض

السويس ، سبتمبر ١٩٦٧

مقدمة

الفلسفة نظرة متسقة للوجود ، ولمكان الإنسان منه ، والتفلسف محاولة لبناء هذه النظرة من أجل إجلاء مغزى حياتنا ، لذلك تجيب الفلسفة عن مجموعة من التساؤلات العظمى التي تبحث عن مغزى لحياتنا .

كثيرون هم أولئك الذين يعتبرون أن التفلسف يمثل مهنة القليل من البشر الذين يسكنون أبراجاً عالية ، تخلق أسواراً شاهقة بين الفلاسفة وعامة الناس ، هؤلاء يدبون بأرجلهم على الأرض فيختلطون بترابها ، وأوهامها وأحلامها ووقائعها وأولئك يسكنون بيوتاً من زجاج في بيئة مصطنعة تخشى من لفحة هواء محمل بنسيم البشر في كدهم وتعبهم ، نجاحهم وفشلهم ، أفراحهم وأحزانهم ، ومختلف مناشط الحياة اليومية التي يعيش فيها البشر من كل صوب وحذب .

والحقيقة أن عزلة الفيلسوف عن مجتمعه أمر يعد من قبيل الخرافة فالفيلسوف ربيب عصره ، يلتصق إلى إحدى طبقات المجتمع الذي يعيش فيه يعبر عن أحلامها وآمالها ، ويقف مع أفرادها في خندق واحد ويحتل مع غيره من المثقفين مقاعد المقدمة ، فمهما تعقد البناء الفكري للفيلسوف ، ومهما كانت درجة وعورة دربه الفكري ، فإنه في النهاية مواطن ذو انتماء اجتماعي محسوب .

إننا بالفعل نتنفس الفلسفة شئنا أم أبينا ، ويصدق هذا الحكم على مواقف الإنسان المختلفة نحو الحياة ، منذ نعومة أظافره ، حتى مماته ، وليس أمامنا إلا أن نستعرض مسار حياة الإنسان بحثاً وراء تلك المواقف الفلسفية .

الطفل الثرثار : يشكو الآباء والأمهات من هذا الطفل وكثرة تساؤلاته ، وجند الأطباء النفسيون أنفسهم لمساعدتهم في التعامل مع هذا الفيلسوف الصغير فهو يبدأ خطواته الأولى بحثاً عن مغزى الوجود ، وأسئلة أخرى حول مغزى سلوك الآخرين الذين يتعامل معهم ، ويرى فيه السلوك الصحيح ويتساءل عن السلوك الخطأ ، من وجهة نظره ، وفقاً لخبراته التي تمكنه من الحكم على سلوك الآخرين ، وهو بحق يمكن أن نطلق عليه «فيلسوف الطفولة» .

وتهدأ تساؤلات الطفل ، رغم استمرارها ، عند دخوله مرحلة الطفولة المتأخرة وهي فترة كمون يرى فيها أباه نموذجاً ومثالاً لأفضل الآباء ، ويرى أمه أفضل الأمهات ، ويأنس بأخوته رغم الخلافات الطفولية التي لا تنتهي معهم ،

ويبدأ في وزن الأمور على ضوء معيار قام بينائه وسط أهله ، ووسط رفاقه ، في اللعب .

والطفولة المتأخرة : فترة كمون تسبق الزلزال ، الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي، الذي يبدأ مع بلوغ فترة المراهقة ، وإذا كان فرويد قد قال : إن الطفل أبو الراشد . تأكيداً منه لدور السنوات الأولى من حياة الإنسان على شخصيته عند الكبر ، فمن الممكن إضافة حكم آخر فيه ترابط وتكامل مع هذا الحكم السابق ، ونقول : إن كلا من السنوات الأولى لعمر الراشد ومرحلة التحول إلى المراهقة تتقاسمان طرف التأثير على الإنسان خلال فترة الشباب وماتليها من فترات .

من هنا يمكن إضافة بعد رابع لزلزال المراهقة وهو البعد الخاص بالفكر أو الفلسفة ، فمعه تنفجر في رأسه تساؤلات شتى هي أقرب لتساؤلات الطفل الثرثار ، ولكنها أكثر عنفاً وأشد بأساً ، فهو يتساءل عن الوجود ومغزاه ، وعن نفسه ، وعن المجتمع الذي يعيش فيه ، وقد يلحن حظه لأن أبويه لا يستطيعان توفير رغد الحياة له ، كما أن ضميره يأخذ خطوات عاجلة للحكم على كل من حوله ، وموقعه من الآخرين الذين يتعامل معهم ، وتدور التساؤلات في فكره ويحتاج إلى مرفأ أمان يتفهمه ويتبصره ويساعده على تنمية ،أنا، صحيحة تتجاوز في أمان شدة هذا الزلزال ، والمساعدة التربوية والنفسية التي تقدم إلى المراهق تعتبر شرطاً حاسماً وجازماً علينا أن نتفهمه ونقدر أهميته القصوى لعبور المراهق هذه الأزمة .

ومن هنا يمكن القول بأن الطفل الثرثار وجد شبيهاً له وهو المراهق الثرثار مع الاختلاف في الدرجة ، وبذلك تعتبر فترة المراهقة فترة فلسفية بكل المعاني التي تحملها صفة التفلسف .

وينتقل المراهق إلى مرحلة الشباب ، مسلحاً بكل مآلديه من خبرات إكتسبها من المرحلتين ، مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة ، وفي مرحلة الشباب يعود الموقف الفلسفي إلى الهدوء ، الذي كان سائداً في مرحلة الطفولة المتأخرة ، فأمه وأبوه لا يشترط أن يكونا أغنى الآباء والأمهات ولكن الشاب يقدر لهما الجهد الكبير الذي بذلاه في سبيل تربيته وتربية أخوته ، ويبدأ في استكمال مسيرة حياته، عندئذ يقبل الشاب على مرحلة حرجة أخرى ، وأول من يسبب هذا الحرج

وبعد مشوار مشحون بأحداث لها مدلولاتها المختلفة ، كالزواج والمرض والطلاق والموت وغيرها كثير ، يسير بالوالدين ، اللذين وصلا إلى لقبى الجد والجدة ، درب الحياة ، فيبدآن التفكير في لحظة الموت الخاصة بهما أو بأحدهما وانتظار الموت عمل له مغزاه أيضاً ، كما أنه يستدعى الكثير من التساؤلات التي تساعدتهما على مواجهته .

تلك هي مسيرة الفلسفة في محراب الحياة ، ومنها يمكننا القول بأننا نعيش الفلسفة خلال تلك المسيرة ، وبالتالي فكل منا ، سواء أكان مفكراً أم رجل شارع عادى ، يحمل بذرة فلسفية معقدة التفكير ، وعندما قال «أينشتين» : أن العلم يمثل عملية تهذيب للتفكير اليومي عند الناس ، وهو كلام يصدر من صاحب أعقد منظومة فكرية في تاريخ العلم ، فإن ذلك ييسر لنا القول بأن الفلسفة أيضاً مهما تعقدت منظومتها ، فهي وسيلة الإنسان في تهذيب فكره اليومي ، وتهذيب تأملات الناس في البحث عن صدر حنون يحميهم من مسيرة القلق التي نعيشها كلما فكرنا في المجهول .

يشارك في هذا الكتاب ثلاثة باحثين قد يكونون مختلفين في المقدمات ، ولكنهم متفقون في النتائج المترتبة عليها ، نظراً لوحدة منهج ارتيادهم لمحراب فلسفة التربية .

وتسير دفة الكتاب عبر قضايا فلسفية مثار جدل وحوار في عالمنا اليوم ، من أهمها أهداف التربية بين الحدائفة ومابعد الحدائفة . ويجرى التناول عبر قضايا نظرية أكاديمية ، وعبر قضايا منهجية ، ثم تناول قضايا يمكن اعتبارها قضايا تتعلق بالممارسة والتطبيق .

نأمل في أن تكون موضوعاته مثيرة للحوار أكثر من كونها مجالاً للاتفاق فبالخلاف تنمو شجرة المعرفة ، من مرحلة لأخرى ، لأن التناقض يمثل وقود التغير والنمو ، أما الاتفاق فهو حركة ذات اتجاه واحد تدعو إلى السكينة والهدوء وهو أيضاً أمر بالموت ، لأن الأشياء تجد راحتها في التغير كما قال الفيلسوف اليوناني «هيراقلطس» .

التساؤل الآن ؛ ماذا نفعل نحن رجال التربية نحو ما يجري الآن على الساحة الدولية من تيارات فكرية ومواقف عملية ساقط إلينا الكثير من المفاهيم

هو أمه ، فهي تلح عليه لاختيار شريكة حياته ، كما يلح عليه جيرانه ومحبيه ، والحقيقة أن عليه أن يثبت جدارته في مسألة حفظ النوع الإنساني ، أو المحافظة على استمرار شجرة العائلة حتى تورق ورقة بعد أخرى لإحياء عزوتها ، وهو ما يكشف له مغزى جديد لحياته ، وتلك أيضاً حقيقة فلسفية ترتبط بأبعاد الوجود وموقع الإنسان فيها .

ولاتهدأ الأم ، ولا يهدأ الآخرون إلا بزواج الشاب ، ونداء حفظ النوع يلح عليه من أجل الإنجاب بعد أن لبي نداء الزواج ، ويتيح له حمل زوجته الأول الفرصة للمساوالت كثيرة حول حياة مابعد الوضع ، وعندما يحين وقت الوضع ينتظر صرخة الطفل ، وهو يجوب المكان ذهاباً وإياباً ، وموسيقى كونية تعزف على أوتار الحياة بشكل مهيب في انتظار لحظة الخلق التي يعلنها صياح الطفل القادم ، ومواجهة لحظة الخلق أمر عسير للغاية ، ولكنها ذات مغزى له دلالة خاصة في نفس الشاب ، ومنطقه في التفكير وبالتالي موقفه الفلسفي .

وتبدأ مرحلة جديدة بعد الإنجاب ، يدور فيها صراع كبير بين إرادة الحياة من ناحية والخوف من الموت من ناحية أخرى في درب الأسرة السعيدة فالمحافظة على حياة الطفل معركة طرفها الأول هو الأبوان ، ومن يعينهما ، أما الطرف الثاني فهو المرض أو أية أمور تهدد حياته ، ويحتدم الصراع حتى يشتد عود الطفل ، إلا أن حضانة الطفل تكشف للأبوين طعم الحياة في لحظات سعيدة ، فهذا الطفل يمثل شهادة تثبت أهليتهما في تكوين الأسرة ، حيث تتبدل ألقابهما فهو يصبح أباً بدلاً من زوج وهي تصبح أمّاً بدلاً من زوجة ، بل ينسب كل منهما إلى هذا الطفل فيقال له أبو فلان ويقال لها أم فلان ، وحتى على المستوى الرسمي ، إذا مر عليهما مندوب التعداد فسيسجلهما بعد مولد الطفل في خانة الأسر ، أما قبل الإنجاب فهو يسجل كلا منهما في خانة منفصلة هو في خانة الرجال وهي في خانة النساء .

ومواجهة كل من الموت والحياة تتطلب من المرء التدبر والتفكير في أمور ترتبط أيضاً بمغزى الحياة الذي يتكشف له من خلال تلك المواجهة فنحن أحياء نعيش على سجادة من الموت ، لا يعرف الإنسان متى تبدأ ، ولا يعرف متى تحين لحظة النهاية .

والوقائع التي تتطلب منا اتخاذ موقف ما منها ، وهذا هو موضوع الكتاب المائل بين أيدي القراء .

ساقطنا الأحداث مع مشارف تسعينيات القرن الماضي إلى العولمة ، وهي كما سيرى القراء مفهوم فيه الغلظة والشدة مع كل من لا يملك قواعد راسية يستند إليها في مواجهتها ، وإذا كانت العولمة كما يرى البعض رافداً حديثاً لسير البشرية ، فـ «الحداثة» ظاهرة قديمة لها آثارها المباشرة اليوم في حياة الكثير من البشر ، حتى أن هناك من الدول والحكومات ، من وما يرفع شعار التحديث اليوم والعالم الغنى بدأ في تجاوز هذه الحداثة إلى مرحلة أخرى هي مرحلة «مابعد الحداثة» . إذن نحن في هذا الكتاب نخوض في ثلاثة تحديات كبيرة نحدد معها من «نحن» ، ومن «هم» . ونتساءل السؤال التاريخي الكبير «ما العمل ؟» . كان لابد علينا من تبسيط عيوننا على رافدين ؛ الرافد الأول هو رافد الرؤية غير التربوية ، فعلينا أن نعمل معاولنا في طريق الغير حتى نجيب عن التساؤل ؛ من نحن ؟ أما الرافد الثاني فهو البعد التربوي الذي نرى فيه طريقنا إلى الإجابة عن التساؤل ما العمل ؟

وسيرى القارئ أننا لانتعامل مع هذه الظواهر من باب التابعين ، فنحن نرى أبعاد الحداثة ونتعامل معها بمرونة وطلاقة ، كما نرى مابعد الحداثة ونتعامل معها ، يمكن أن نفكك مجموعة من المفاهيم والنظريات ، ولانترك الأمر بغير البديل ، وهذا فارق جوهري بين التبعية لما بعد الحداثة ، والتعامل معها بشكل منطقي مطلوب . وهذا الكلام يكشف بين من يرانا نعيش فترة ما قبل عصر النهضة في أوروبا ، ويعتبر أن المسافة بيننا وبين الدول الغنية الرأسمالية أكثر من ألف عام ، كما يرى مراد وهبة على سبيل المثال في كتابه جرثومة التخلف ، وكما يرى أيضاً حسن حنفي الذي يرى أننا لابد وأن نعيش فترة العصور الوسطى الأوروبية وننتقل إلى مراحل التنوير يوماً بعد يوم وعاما بعد عام .

ومن كتاب هذا الكتاب من يرى أن مسألة الحداثة ومابعد الحداثة هي مراحل مربها العالم الغربي ، وليس علينا أن نخطو نفس الخطوات والمراحل التي مروا بها ، إنهم ينظرون إلينا كما فعل سارتر بعد زيارته للمنطقة في الستينيات من القرن الماضي ، بأن الفرق بيننا وبينهم فارق كيني لا يمكن تخطيه ، وبطبيعة

الحال قد نرفض رأى سارتر ، لكن لسنا مطالبين بالمرور بنفس المسيرة التي مر بها الغرب ، فالأهم في القضية أن نعرف من نحن ثم نضع طرقاً عديدة تشدنا نحو مستقبل نشارك فيه بعقولنا وبأيدينا ، ونرسم خطانا كما نرى ، الطريق أصبح اليوم شديد الوعورة بعد أن خرج المارد الأمريكي بعد ١١ سبتمبر وقد ترك عقله مع أنقاض مركز التجارة العالمي وأنقاض البنتاجون ، وراح يقلب في أحواله وأحوال العالم بغضب وثورة غاضبة لاتعرف للتعقل مكانا . ولكن هذا لايعني أن نترك الساحة خالية لهم بل المطلوب منا أن نتدارس الأمر بعيداً عن مجرد مصالح القادة والحكومات ، وعلى كل من يملك مقدرة على التفكير أن يشارك في هذا البناء . والكتاب باعتباره محاولة متحيزة في هذا الطريق .

وكما سبقت الإشارة ، نرجو أن يكون الكتاب باباً للحوار ، تتنافر فيه الأفكار مع الآخرين ، وأيضاً تتجاذب به الأفكار ، وفي الحوار سبع فوائد كما في السفر ، والحوار والسفر سباحة في عالمي الفكر والواقع .

المؤلفون

محتوي الكتاب

الصفحة	المسلسل	الموضوع
	١	المقدمة -
		أولاً الأهداف في فلسفة التربية
١٥	١	التيارات المعاصرة في فلسفة التربية
٣٥	٢	أهداف التربية في الجدل المادي
٧١	٣	أهداف التربية في الجدل المثالي
١٢١	٤	التربية بين وجود الإنسان وماهيته
		ثانياً التربية بين الحدائة ومابعد الحدائة
١٥٣	٥	استراتيجيات التنمية الذهنية لمعلم المعلم ، وإشكاليات مابعد الحدائة
٢٠٥	٦	البحث التربوي ومنطق مابعد الحدائة
٢٣٣	٧	شروط الإبداع في البحث التربوي
٢٧١	٨	رؤية تفكيكية للمفاهيم التربوية
٣٠٩	٩	تربية السلب وتجاوز المجتمع الأبوي

الفصل الأول

التيارات المعاصرة في فلسفة التربية

الفصل الأول

التيارات المعاصرة في فلسفة التربية^(١)

من الصعوبة الاتفاق الواضح حول مصطلحات مثل «الفلسفة» و«المعاصرة» ، وإن كنا سنتعامل مع مفهوم «المعاصرة» في هذه المراجعة بحدود أو تخوم الحرب العالمية الثانية نظراً للتأثير الواسع والعميق الذي أحدثته في موازين القوى والوعي الإنساني عموماً .

كما تزداد صعوبة رسم خريطة للفلسفة المعاصرة ، ومنها تشتق خريطة التيارات المعاصرة في فلسفة التربية ، فالحقيقة الإنسانية دوماً أغلى من الوصف والتصنيف الذي يمارسه الفكر النظري ، إلا أن التصنيف ضرورة في تاريخ الفكر الفلسفي ، وتكمن أهميته في أنه يمدنا بالرابطة أو الخيط الذي يضم أحقاباً واتجاهات وروى مختلفة لتاريخ الفكر التربوي ، وبالتالي يزود الباحث بالقدرة على التقويم والمقارنة .

حرى بنا أن نعترف بالتعقيد الواسع للإشكالية في عنوان هذه المداخلة التي تحاول رسم مشهد معاصر لتيارات فلسفة التربية بما يحمله من مخاطر .

محاولة رسم خريطة المشهد الفلسفي المعاصر الخاصة بفلسفة التربية عليها أن تواجه إشكالية أخرى وهي موقعها من فلسفة الوجود والماهية حيث نميل إلى اعتبار تاريخ فلسفة التربية جدل بين قوتين أو فلسفتين رئيسيتين إجمالاً ، تربية الوجود ، وتربية الماهية ، ويبدو أنه على الفكر التربوي في الحاضر والمستقبل أن يحقق مصالحة بين هذين التيارين ، أو مانعرفها باسم الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية ينطلق من أرضية مشتركة هي ارتباط الفلسفتين بالإنسان والإنسانية .

(١) أ. د. محسن خضر ، أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية - جامعة عين شمس.

وبينما ننسب ظهور الفلسفة الأولى إلى أفلاطون في حين نلتسب ظهور الفلسفة الثانية إلى عصر النهضة ، حيث وضعت مبدأ السلطة نفسها التي ينبغي أن ينقاد إليها الإنسان وليس سلطة الكنيسة والإقطاع الطبقي فحسب ، وهو ما يضع محل التساؤل وجوب انقياد الإنسان إلى المثل والنماذج والقوى السائدة ، أم عليه أن يختار وجهته من تجربته الذاتية وخبرته المتجددة ومعاناته الدؤوبة .

وبمعنى آخر هل تنطوي تربيتنا على اعتقاد فلسفي مؤداه وحدة جوهر وماهية الإنسان أم أن هذا الجوهر متنوع ومتعدد ، وبالتالي هل ماهية الإنسان مكتملة ومغلقة منذ القدم أم أنها مفتوحة لم تكتمل بعد ، وهو ما أفرز مشكلتي الفردية والتطور الإنسانيين ؟

وبينما تشتمل تربية الماهية على إسهامات أفلاطون وتوما الأكويني والغزالي وكانط وفيخته وهيجل وغيرهم ، فإن فلسفة تربية الوجود تضم أسماء ليلنتز وسبنسر وكومينويس وروسو وبستالوتزي وكيركجارد ونيتشه والحركة العلمية وغيرهم .

وتعنى فلسفة التربية قبل كل شيء ، تساؤلاً يتسم بالشمولية والجزئية ويمارس كل شخص فلسفة التربية عن غايات التربية ومعنى مشروعها ،^(١) وأن الفلسفة قديمة ، قبل كل شيء ، بالإجابة عن كيف تتفاوت الآراء حول مفهوم التربية وفلسفتها^(٢) .

تشغل فلسفة التربية بالإجابة عن تساؤل رئيس حول معنى أن نربي ، وما غاية الإنسان ، وما القوى الكاملة التي عليها اقتحامها ، وما مكونات هذا المشروع التربوي .

وموضوع فلسفة التربية هو غاية التربية نفسها : وصفها وفهمها ووعيتها وكشف معناها ونقدها ، ولاندهش إذا كان موضوع التربية هو الموضوع الرئيسي لتفكير وعمل أغلب الفلاسفة الكبار في التاريخ ، حتى أن ديوى، يذهب إلى القول؛ إن الفلسفة هي نظرية عامة في التربية ، فأفلاطون وأرسطو والرواقيون ، وتوما الأكويني ، ورازم ، ولوك ، والغزالي ، وروسو ، وكانط وفيشته ، وهيجل ، ونيتشه؛ كل هؤلاء جعلوا من التربية موضوعاً أساسياً في تفكيرهم .

وثمة اتفاق باعتبار الفلسفة الممارسة النقدية للأفكار ، للتيارات داخل

التيارات المختلفة ، وبالنسبة لمستقبل الجدل بين تربية الوجود وتربية الماهية فإن التربية يمكنها أن تجمع بين تربية الوجود وتربية الماهية معاً ، أى تربية المثال والفكر والمبدأ والسماء ، من ناحية ، وتربية الواقع والحياة والتحقيق معاً من ناحية أخرى ، وإن كانت المصالحة التاريخية بين تربية المثال وتربية الواقع أمراً يحتاج منا إلى عمل شاق ودؤوب وتفجير الطاقات الخلاقة في هذا الصدد .

إن التربية المتطلعة نحو المستقبل تخلق الشروط التي يمكن للإنسان بواسطتها أن يجعل وجوده هو المصدر والمادة الأولية لماهيته ، وهذه التربية تؤكد أن الحقيقة الراهنة ليست هي الحقيقة الوحيدة كما أنها ليست المعيار الوحيد للتربية ، فالمعيار الحقيقي هو مستقبل الحقيقة .

ويشير سيشودولسكى إلى أن « مفهوم الماهية ، الإنسانية لا يستطيع أن يقدم ولادة لوجود الإنسان الذي سيوازي هذه الماهية ، مما يعنى أن الحياة الإنسانية ينبغي أن تتجاوز من الشروط والإمكانات لتكون مولدة ومنظمة لأى نوع من الحياة لتصبح هي الأرضية لخلقها ، الماهية الإنسانية ، (٣) .

وإذا عدنا إلى إشكالية تصنيف أهم التيارات الفلسفية في القرن العشرين ، وبالتالى فلسفات التربية المتضمنة فيها نشير إلى تصنيف حسن حلفي (٤) والذي يلاحظ أن التيارات الفلسفية في القرن العشرين تنتمي إلى مرحلتين :

أولاً : مرحلة نهاية البداية في القرن العشرين ، وتضم التيارات الفلسفية ما يلي :

(أ) نقد المثالية : وتضم فلسفات البرجماتية ، والوضعية المنطقية ، والوضعية الجديدة .

(ب) نقد التجريبية : وتضم علم النفس الخالص والكانطية الجديدة) .

(ج) الجمع بين المثالية والواقعية : وتضم (المثالية الموضوعية ، وفلسفة الحياة ، والظاهرياتية ، والطريق الثالث أى فلسفة لعلوم الفلسفة التحليلية والفلسفية التفكيرية) .

(د) الرابع : الظاهريات .

(هـ) الشخصية والتوماوية الجديدة والأوغسطينية الجديدة .

- (و) مدرسة فرانكفورت والفكر السياسى الاجتماعى .
(ز) الفلسفة التحليلية ؛ خاصة تحليل اللغة وفلاسفة العلوم .
وهناك من يقدم تصديفاً مقابلاً للمشهد الفلسفى العربى المعاصر ، حيث
تنوزع الفلسفة العربية المعاصرة على النحو التالى :
- (١) الاتجاه المادى الظاهر (شبلى شميل) .
 - (٢) الاتجاه العقلى (محمد عبده - يوسف كرم) .
 - (٣) الاتجاه الروحى (العقاد - جوانية عثمان أمين) .
 - (٤) الاتجاه التكاملى (يوسف مراد) .
 - (٥) الاتجاه الشخصانى (محمد عزيز الحبابى) .
 - (٦) الاتجاه الوجودى (عبدالرحمن بدوى - زكريا إبراهيم) .
 - (٧) التيار الديكارتي (طه حسين) .
 - (٨) التيار البرجماتى (إسماعيل القبانى - يعقوب فام) .
 - (٩) التيار الماركسى (محمود العالم - الطيب تيزينى - صادق جلال العظم -
سمير أمين - أحمد صادق سعد) (٥) .

تيار ميتافيزيقا الوجود المجدد :

(أ) التوماوية الجديدة Thomism-neothomism :

شهدت الحركة التوماوية أكبر نمو لها فى فرنسا وبلجيكا فى هذا القرن ،
وهى فلسفة التربية المسيحية الكاثوليكية التى عملت على استلهاهم فلسفة القديس
توما الأكويني (١٢٢٤-١٢٧٤) كمصدر نظري لها ، ويسمى المنتسبون إليها
بالتوماويين الجدد ، ومن أهم رموزها جاك ماريان ، ويير تياردى شاردوان
افرنسيين ، وكاتنجهام وداكجاكجين الأمريكان ، وجرابمان الألماني ، وامبراواز
جاردي وجالوس ومانسر ، وإن كان البعض يربط قوة دفعها بإنجاز إيتان
جيلسون (٦) .

وظهرت التوماوية الجديدة أولاً فى انجلترا عند روس الذى كشف عن

الرغبة في تجاوز المثالية إلى الواقع ذاته ، وانتقد جرابمان فشل فلسفات التربية الغربية المعاصرة في تحديد هدفها الصحيح وهو تربية الإنسان المسيحي الملتزم دينياً ، ويتركز هدف التربية الدينية عندهما في تحقيق الخلاص الإنساني بتحرير الروح من سيطرة الجسد (٧) .

إن المسمى الواضح للتوماوية الجديدة تجديد المجتمع الغربي بتجاوز المثالية إلى الوجود المستقل ، ويعد التوفيق بين العلم والدين من أهم مبادئ التوماوية الجديدة ، كما لا يعارضون تدريس العلوم العلمانية في مناهج التعليم وإن كانوا تقليديين في إعطاء التعليم الأكاديمي الأولوية ، إلى جانب صبغ التعليم كله بالصبغة الدينية الكاثوليكية .

ومن ناحية أخرى آمن جاك مارتنيان بالقدرة الواسعة للخيار المسيحي التوماوي على إنقاذ الحضارة الغربية كما أكد على ضرورة المزاجية بين المعرفة العقلية والعلمية (٨) .

وبالنسبة لنظرية المعرفة في التوماوية الجديدة فهي نظرية واقعية ، فالذات لا تنتج الموضوع بل تنتج حسب رسمه العقلي ، كما أن التوماويون مذهب عقلي فالقوة العاقلة هي وحدها القادرة بمعرفة العقل على معرفة الواقع وحقيقته ، والمعرفة عندهم إما حدسية وتسمى (القوة العاقلة) أو استدلالية (العقل) والإرادة تكون استجابة وتفاعل ، وكما أن القوة العاملة يمكن أن تعرف الماهيات غير المادية ، وأن الإرادة تستطيع إن تريدها .

والأخلاق التوماوية أخلاق نمائية ، والأخلاق عندهم جوهر السلوك الإنساني ، والفضيلة الكبرى هي فضيلة الحكمة العملية ويميز التوماوية الجدد بين عالمين من القيم : عالم القيم الجمالية وعالم القيم العلمية ، وتنقسم الأخيرة إلى عالم التكنولوجيا ، وعالم الأخلاق (٩) .

(ب) الواقعية الجديدة New Realism :

تمثل الواقعية الجديدة رد الفعل في بداية القرن العشرين ضد المثالية السائدة والميتافيزيقيين الهيجليين ، وأسهم في هذا الاتجاه في إنجلترا راسل Russel ومور Moore ، بينما اشتمل تيار الواقعيين الجدد في الولايات المتحدة على وودبريدج Woodbridge وبيري R. Perry (١٠) .

وبعد بيري (١٨٧٦-١٩٠٧) هو مؤسس هذا التيار بما قدمه من كتابات في الفلسفة الواقعية ، ونظرية القيمة وفي الفلسفة الاجتماعية وفلسفة الحضارة ، وهو من أهم نقاد الفلسفة المثالية .

ومن أعلام تيار الواقعية الجديدة أيضاً هولت Edwin B., Holt وهولت وبيكن Pilkin ومونتاجيو W. Montague وارتبطت عندهم المعرفة بالحواس كمنهج للمعرفة ، وفي مقابل المثالية المدفوعة بالاعتقاد بالدين ، فإن الواقعية مدفوعة بالعلم ، وتريدان إقامة تواصل بين حقائق ونتائج العلم بعمومية الحس المشترك وعزل المشكلة المعرفية ، ودراسة العلاقة القائمة بين العلم والتعلم .

ورأوا أن نظرية المعرفة ليست ضرورية من الناحية المنطقية وبالتالي فطبيعية الواقع لا يمكن استنباطها من طبيعة المعرفة . وتقوم نظرية المعرفة عندهم على تبني موقف الحس المشترك بأن هناك أشياء توجد مستقلة .

والأمر الثاني ، الاتفاق على القول بالواقعية الأفلاطونية أى الكيانات والوقائع والموضوعات التي يدرسها المنطق والرياضيات والفيزياء ليست كائنات عقلية . واقعية أفلاطون واقعية ميتافيزيقا ، لها وجودها المستقل عن الإدراك الإنساني ، وثالثاً الواحدية الإستمولوجية في القول بالنظرية الفورية في الإدراك مقابل كل صور الثنائية ، يقول بيري ، إن الأشياء تقع مباشرة أو ربما تقع في الخبرة دون التعديل على كيونتها أو طبيعتها بالنسبة لذلك الطرف (١١) .

وتقوم النظرية الواقعية للمعرفة على نظريتين مركبتين هما نظرية المحايدة (الكمون) Immanence ونظرية الاستقلال Independence .

تدور كتابات بيري حول ثلاثة اتجاهات أساسية : الأول هو اتجاه ميكانيكي أكاديمي في الفلسفة تمثل الواقعية الجديدة ونظرية القيمة ، والثاني دراسات تتعلق بالفكر الراديكالي ، والثالث كتابات اجتماعية عامة ، وخاصة دفاعه عن الديمقراطية ، وقدم نظريات واقعية متعددة في تحليل العقل والمعملية المعرفية واستقلال موضوعات المعرفة عن العقل المدرك ، وبيلما هاجم المثالية اتفق مع البرجماتية في هجومها على المطلق ، والذاتية عنده نعطى المعرفة أكثر ركانزها رسوخاً ، حيث لا تكون الذات سلبية ولكن نشاطها موجه إلى المعرفة الموضوعية ، وربط الفلسفة بالاتجاهات الإنسانية ، ورغم انتقاده للبرجماتية والوضعية

(المادية)، إلا أن المثالية حظيت بنقد أشد بسبب سيطرتها وانتشارها في الغرب ، ورفضت الواقعية الموقف البرجماتي من الواقع الذي يعبر عنه وليم جيمس بقوله : (إن معرفتنا تخلق الواقع) إلا أنه ينتهي إلى نسبية مغلقة ويرى بيرري أن شيوع كلمة خبرة في البرجماتية أحد السفسطات الكبرى في الفلسفة الحديثة (١٢) .

وقد انتقدت الواقعية الجديدة لفشلها في التعامل العقلي مع ظاهرة الخطأ من قبل شيلر والواقعيين النقيدين الآخرين الذي رفضوا كلا من الواقعية المباشرة والظاهرانية للواقعيين الجدد .

وتقوم التربية الأخلاقية عند بيرري على العناصر التالية :

أولاً ، الالتجاء إلى العقل الذي يمكن الناس من أن يروا اهتماماتهم موضوعياً على أنها تستحق اعتباراً مساوياً للاعتبار المعطى لاهتمامات الآخرين ، وثانياً التجاء ذلك التعاطف الطبيعي أو العاطفة أو الشعور بالزمالة والذي يحرك فرداً ما للحد بين اهتمام فرد آخر ويتحرك من أجله تأييده ، إذن فالتربية الأخلاقية ضرورية لإقامة معيار السعادة التوافقية (١٣) .

الظاهرانية (الفينومينولوجي) Phenomenology :

تلتسب هذه الفلسفة إلى إدموند هوسرل Edmund Husserl والذي حاول أن يصف خبرتنا مباشرة كما تكون أصلها وتطورها مستقلة عن المسبب الذي أعطاها المؤرخون والاجتماعيون والفلاسفة ، ذاتية الحقيقة الاجتماعية هي القيمة الأساسية في الاتجاه الظاهرياتي بمعنى أن معرفتنا للحقيقة الاجتماعية غير موضوعية بل يتشكل التطور الذي ينظر إليه الباحث من خلال البحث وتسعى الظاهراتية إلى وصف ظواهر الوعي وتوضيح كيفية تشكيلها ، والسؤال الأساسي لدى الباحث الظاهراتي هو كيف يدرك الأفراد الملهمكون في أدوارهم الاجتماعية المختلفة واقعهم الاجتماعي ؟ . والمنهج الظاهراتي ليس منهجاً استنباطياً كما أنه ليس بمنهج تجريبي وإنما هو منحصر في الكشف عما هو «معطى» وإلقاء الضوء على هذا المعطى ، فهذا المنهج لا يصطنع طريقة التفسير بالالتجاء إلى بعض القوانين ، كما أنه لا يقوم بأى استنباط من بعض المبادئ بل هو ينظر مباشرة إلى ماهو في متناول الوعي ألا وهو الموضوع .

ويستطيع علماء الاجتماع إنقاذ عملهم من السطحية إذا ما حاولوا العودة إلى

ظواهر الوعي باستخدام الفهم الظاهراتي ، ويرد الاتجاه الظاهراتي إلى القرن الثامن عشر وكتابات لأمبير (1728-1777) Lambert وكانط Kant بوصفهما الوعي والخبرة في المجرد من Consideration من المحتوى Content (١٤) . أما نهارتورس فيرى الوعي نفسه كيف يخلق وكيف يبقى وكيف يتغير ، وكل فرد ، ويعدها حسن حنفي خاتمة المطاف في تكوين الوعي الأوروبي لأن الفلسفة الوجودية هي تطبيقه للمنهج الظاهراتي في الوجود ولأن الشخصية حلقة اتصال بين الظاهريات والشخصانية عند شيلر والشخصانية عند مونييه في فرنسا وبادن وزملانه في أمريكا من دعاة التوماوية الجديدة والأوغسطينية الجديدة مثل فلسفة بولوندل ويدر التي تجمع بين فلسفتي الحياة الظاهراتي والشخصانية والتوماوية الجديدة . كما خرجت الفلسفة التحليلية من ثنايا الظاهريات عند فتجنشتين ، فالظاهريات عند هوسرل (١٨٢٩-١٩٣٨) ، نهاية تكون الوعي الأوروبي ومابعدا تطبيقات لها في الأخلاق والفكر السياسي والمنطق واللغة ، بل هي أكثر من فيلسوف بعينه بل هي الوعي الأوروبي نفسه ، بل إن الظاهرياتية هي مشروع الفلسفة الأوروبية كلها بعد أن تحققت من ديكارت حتى هوسرل (١٥) .

واعتبر هوسرل الظاهراتية وصفاً خالصاً لمجال محايد هو مجال الواقع المعاش أو الخبرة من حيث هما كذلك ، وللماهيات التي تتمثل في هذا المجال .

ويعد ماكس شيلر (١٨٧٤-١٨٢٨) وميرولوبونتي (١٩٠٨-١٩٦١) من أهم أعلام الاتجاه الظاهراتي . والظاهراتية منهج في المجال الأول يلحصر في وصف الظاهرة ، أي ما هو معطى مباشرة . ومن هذه الجهة فإنها باعتبارها منهجاً ، تهمل نتائج العلوم الطبيعية متعارضة مع المذهب التجريبي ، وتسعى النظرية إلى تقديم نظرية في المعرفة متعاصرة مع المثالية .

إن الهدف الذي يعلنه هوسرل من فلسفته إقامة دعامة مطلقة اليقين تقام على أساسها كل العلوم كافة ، والفلسفة بخاصة ، وهو يرى أن المصدر الأعلى لكل إثبات عقلي هو الرؤية ، باعتباره «الوعي المانع الأصيل» فينبغي الاتجاه إلى الأشياء ذاتها ، وهذه هي القاعدة الأولى الأساسية في المنهج الظاهراتي ، وكلمة «شيء» أي المعطى فهو مانراه أمام وعينا وهذا المعطى يسمى «ظاهرة» لأنه «يظهر» أمام الوعي ، ولا تهتم بالتمييز بين ما إذا كان ذلك المعطى حقيقة أمراً (١٦) .

والمنهج الظاهراتي يتكون من ثلاث خطوات : تعليق الحكم ثم البناء ثم الإيضاح أما ألفرد شوتز Schutz، (١٨٨٩-١٩٥٩) فهو الذي فسر الإمكانيات السوسيولوجية الهائلة التي تنطوي عليها الظاهراتية في دراسة الواقع الاجتماعي ، وعالج عدداً من القضايا المهمة التي تمثل أهمية خاصة بالنسبة للفكر الاجتماعي النقدي الحديث . ومن بين هذه القضايا الواقع الاجتماعي ، ومجالات المعنى ، والبناء الاجتماعي ، والتشيز والحتمية والعالم والمعرفة وعلم الاجتماع الإمبيريقى . والافتراض الأساسى الذي تنهض عليه هذه القضايا هو : إن الحياة تمثل نمطاً من التنظيم الاجتماعي ، وأن العالم المحسوس والخبرة الحياتية يمثلان الموضوع الأساسى لعلم الاجتماع (١٧) .

وثمة إقبال ملحوظ في العقدين الأخيرين تجاه توظيف المنهج الظاهراتي في البحث التربوي والعملية التعليمية ، وهو ما لم تلفت إليه في البحوث التربوية إلا مؤخراً (١٨) .

ومن بين الأدبيات الخاصة بتوظيف المنهج الظاهراتي في التربية فعملها تناول الاقتراحات النظرية وطرق التدريس الموجهة ظاهرياً واللماذج النشطة المستخدمة في العلوم الطبيعية ، وهى تطبق هذه المفاهيم والبحث في التربية الخاصة (١٩) .

ومن بين هذه الاستخدامات استخدام المنهج الظاهراتي في تعليم الكبار والتعليم المستمر ، كما أن الظاهريات الموجزة للمعنى والقيم تعد عنواناً للنظرية في تعليم الكبار ، ونظرية للتعلم مدى الحياة ، وهذه الظاهرة مميزة أساساً لعملية التغيير والتبديل ، مع ملاحظة أن هذه العمليات والتغيرات والتحولات ليست خطية أو نموذجية أو محددة أو قابلة للتنبؤ ، وهذه الظاهرة متغيرة ، وتقدير تلك التي تكون محور هذه التطورات الحيوية تسمى أحياناً «فرصة ثانية» للمتعلمين الكبار ، وهذه الفرص تكون رؤية مألوفة أو متكررة كإزمات ، ومع ذلك ظاهرة التحول المعنية والمقروءة يجب أن تؤول بطريقة مختلفة ، وعندما تختبر خلال منظور يعد حدثي . ويتموصل مابعد العدائنة مع آخر سببي وبرهاني ، ويتم التمييز بين الأصول والبدائيات والمطالبية . توجد عدة أنواع حدثية في تعليم الكبار وتشمل مشكلة تعريف تعليم الكبار ، ومشكلة شرح مقطع تحت الفهم ، ومشكلة تعريف

الشخص ومشكلة الأصولية وتعليم الكبار من المنظور الظاهراتي يكون تجربة لفكر ومشروع بحثي ونموذج مقصي (٢٠) .

الفلسفة التحليلية Analytical Ph. :

تقوم فكرة التحليلية على أن الواقع مركب ضخم يمكن تحليله إلى مكونات عقلية ، ومادية ، وكلية ، وأحادية ، واكتشاف العلاقات بينها حتى يمكن تسميته بتفكير في شكل علاقات .

وتأخذ تلك الفلسفة عملية التحليل كمركز لمنهج ومركز للتقدم الفلسفي ، والفكرة الشائعة عن الفلاسفة التحليليين أنه مظهر سطحي من اللغة يخفي بناء المنطق الداخلي ويمكن أن يضللنا عن هذا البناء ، مما يوحي بالنسبة لنا بالعملية التي تحل المشكل الفلسفي أو البديل ويبين أن يصبح نتاجا ومظهرا سطحيا للغة العادية (٢١) .

وتهتم التحليلية بتحليل وشرح المفهوم أو المعتقد أو النظرية بتوجيه الانتباه إلى تكوينها ، وفهم بناء اللغة عن طريق الدراسة الدقيقة لعناصرها .

والعلاقات التي تقوم بين هذه العناصر ، ومن حيث ما تشير إليه اللغة من أفكار ومعرفة (٢٢) ، ومن أهم رموزها كارناب وآير وجماعة فيينا عموماً (١٩٢٣) .

وقد استخدم جورج مور Moore ورسل Russel المنهج التحليلي ، وفحصا المثالية ، وفي حين رأى راسل أن المنطق جوهر الفلسفة ، وأن المدارس الفلسفية تتمايز بمبادئها المنطقية وليس بتصوراتها الميتافيزيقية ، فإن مور انشغل بموضوع رئيس هو استقلال الوقائع الخارجية ، عن معرفتنا بهذه الوقائع .

تقوم فلسفة برتراند رسل (١٨٨٢-١٩٧٠) على إيجاد منطق رياضي وذلك من خلال تحليل للفكر بشكل تجريدي ، لأنه اعتبر أن المنطق بالنسبة للفلسفة كالرياضيات بالنسبة للعلوم الطبيعية ، وأنه الأداة المثلى لطرح ومعالجة المسائل الفلسفية الحقيقية وحلها ، كما أنه أداة نقد الفلسفة عامة ورأى أن الفلسفة تتناول الموضوعات التي لا يجيب عنها العالم ، أما ما له إجابة فيتحول إلى علم قائم بذاته ويستقل عن الفلسفة ، وتبقى مسألة لا يمكن للعقل الإنساني حلها مثل الغائية في الكون ، وأهمية الخير والشر . وعالج رسل في مواضيع المعرفة مسائل عدة منها

معرفة العالم الخارجى ، ومسائل الوجود ، وتحليل العقل والمعرفة العلمىة ، واستخءام رسل التحلىل كشكل من أشكال التعرىف اللغوى أو غير اللغوى فى حىن استخءم مور التحلىل كتعرىف للنظام والقضائا ، فى حىن حدد فىنجنشئىن وظفئفه بأنه رد كل القضائا المركبة الوضعىة إلى قضائا أولىة ، ثم رد هءه إلى وخذئها الأساسىة من الأشياء للتحلىل (٢٣) .

ورأى رسل ؛ أن على الفلسفة أن تكون علمىة فى جوهرها ، وأن تستخرج أحكامها من علوم الطبىعة ولىس من الءىن أو الأخلاق ، كما ىتوجب أن ىكون المثل الأعلى للفلسفة علمىاً ، وأن مىءان نشاط الفلسفة ىقتصر على المشكلاىة الئى لم ىتوصل العلم بعد إلى ءراسئها ءراسة علمىة ، فهى تقوم بءور فائء الطرىق أمام العلم عنءه أن ئئىر المشكلاىة لا أن ئءء حلاً لها ، والمهمة الرئىسىة للفلسفة مهمة نقءىة بئوضىح المفاهىم والقضائا والبراهىن العلمىة بوضعها ئء مظهر التحلىل (٢٤) .

أما آىر Ayer فىرى أنه ىلبنى على الفىلسوف ألاىحاول صىاغة حقائق تأملىة أو ىبءء عن مباءئ أو أن ىصدر أحكاماً أولىة ئءلق بصحة اعتقائائنا التجربىة ، بل علىه أن ىحصر نفسه فى إعمال «ئوضىح» و«ئحللى» ، وهو ىفرق بىن أربعة من المعانى للئحللى : ئحللى المباشر ، ئحللى فى الاستخءام ، وئحللى باعئباره ئبرىراً ثم ئحللى البنائى . ورأى آىر أن على ئحللى لكى ىئخلص من المءاهب المىئافىزىقىة المفارقة أن ىئجاوز نقد الطرىقة الئى تم ئوصل بها إلى هءه المءاهب إلى نقد طبىعة العبارةىة الفعلىة الئى ئقألف منها هءه المءاهب .

ومن بىن الشروط الئى وضعها آىر لئحقق أن تكون العبارة ممكنة ئحقق المباشر إذا كانت هى نفسها قضىة قائمة على الملاحظة ، وئكوىن العبارةىة ممكنة ئحقق غير المباشر إذا ئوفر فىها شرطان : إذا ئرئب علىها - بالاشتراك مع بعض المعوقات الأخرى - عبارة أو أكثر ممكنة ئحقق المباشر ، كما ىلبنى أن لائشمل هءه المقءمات الأخرى على أنه عبارة لا تكون ئحللىة أو لا ئقبل ئحقق المباشر ومن الصعب إىءاء ءءورء فاصلة بىن الوضعىة المنطقىة والاتءاء ئحللى المعاصر ، وىعد فىنجنشئىن الأب الروحى لكلىهما ، وقد استبعد امتناع الأول بأن

منطق رسل يعد حجر الأساس لكل فكر إنساني ، بل رآه نوعاً واحداً من أنواع التفكير ، فعلياً أن «نرى» و«نعين» مايفعله الناس بالفعل ، أعني مايعتبره الناس «الاستخدام الفعلي والمعني للحدود» لنكتشف ديناميات كل نواحي الفاعليات المختلفة : التي تختلف كثيراً عن المسلمات الرياضية والنظريات العلمية ليس علينا أن نتأمل وإنما يجب أن ننظر . ونشاهد والاستخدام عنده هو المعيار الصحيح للمعنى ، وإنما وبالمثل نجد إسهامات مهمة لـ «ويزدوم Wisdom» (مدرسة كمبردج) وجليبرت رايل Ryle وجون أوستين Austin وستراوسون Strawson (مدرسة أوكسفورد) . ويعترف «آير» بأن مستقبل التحليل اللغوي أصبح معلقاً بأبحاث عالم اللغة الأمريكي المعاصر ناعوم تشومسكى Chomsk (٢٥) .

ولكن ماذا عن التوظيف التربوي للفلسفة التحليلية في بحثنا العربية . نجد أن حظ الفلسفة التحليلية من اهتمام الباحثين التربويين كان كبيراً ، ومنذ الأطروحتين المبكرتين نسبياً ليوسف ميخائيل سعد عن (فلسفة التربية عن رسل) ١٩٦٢ ، ولطفي بركات أحمد عن (الفلسفة الوضعية المنطقية والتربية) ١٩٦٧ ، ووصولاً إلى آخر أطروحة هذا الصدد (٢٦) .

فترى سهام العراقي أن مهمة الفيلسوف التحليلي هي توضيح البناء المنطقي للغة المستخدمة في التربية ، والتي قد تكون مصدر خلط أو لبس أو غموض أو عدم اتفاق ، وتوضيح المصطلحات والمفاهيم والأسس المنطقية التي تبلى في ضوئها قرارات تربوية معينة ، وما يترتب على هذه القرارات من نتائج .

ولهذه الفلسفة دور أساسي في امتحان فاعلية الطرق المتعددة والتقويم للتدريس بدقة ، وتتيقن المناهج من العبارات الشائعة المتداولة ومن ثم تصل إلى برنامج تربوي يستند إلى وظائف اللغة والمنطق وأدلة العلم يساهم في زيادة النضج الإنساني من الشعارات والهتافات العدائية التي تحاصر وتقلق الإنسان المعاصر (٢٧) .

ويرى آخر أنه عندما يوجه الفلاسفة التحليليون نشاطهم نحو التربية ، معنيين باللغة التي تصاغ بها التعريفات والمفاهيم والنظريات والمبادئ والتوصيات ، يكون نتيجة نشاطهم فلسفة للتربية بمفهوم ودور جديد (٢٨) .

وئمة كئاباء ءربوءة أؤرى ءول الفاءفة ءربوءة المءءقفة من الفلسفة ءءللبلفة فف ءعلفما وءءولنا .

فلسفة ما بعد العدائفة Post Modernism :

نءفق أولاً أن المءءمع العربف لم فءءل عالم العدائفة ءءق ، أما مءءمع ما بعد العدائفة فهو مفهوم فكاء فكون أمرفكف النشاء^(٢٩) . وفءءء البءعء أهم سماء فلسفة ما بعد العدائفة فف عءء مءءوء من المباءئ المءورفة وهف موء الفن وموء ءركة الإنسانفة والعءمفة وعاة ءاءرفء وءاءوز المفاءففزفقا^(٣٠) .

وإذا كانت أهم سماء ما بعد العدائفة اسءءالة ءءءفء ، فإن ءءافة ما بعد العدائفة ءاءء اسءءابة اءءماعفة ءارءفة للءفكر العقلانف ءءفء ، وءاصة فف أسلوب البناء الءفلف وشكله ، وهو ما فءءء إلى الءور ءاى الذى ءلعبه العالمفة فف النءاء الاءءماعف لما بعد العدائفة^(٣١) .

ءرءبء فلسفة ما بعد العدائفة بصورة وءففة بالءءوراء ءلف شءءئها المءءمعااء الرأسمالفة الغربفة ففما بعد ءروب ، ولاءزال الولافاء المءءءة ءمءل ءالة النموءءفة لءذه المءءمعااء .

وبفنا كان ءءوفر موءوع العدائفة ، فإن ما بعد العدائفة ءرى أن ءءءم أصبء أسءورة وظهر مصءلء ما بعد العدائفة Postmodern ، وبء العدائفة Post Modernism فف الأربعفنفاء والءمسفنفاء ، وشاع اسءءءامها فف السءفنفاء كمصءلءفن نقءفن لرصد أءق ءءففراف الطارئة على المءاففر ءءاففة ، ومن أهم رموزها المصرف إفهاب ءسن ، وكءلك أسماء فرءرفك ءفمسون ، وءان فرانسوا لفوئارف وفورءن هابرماس ، وأنءرفاس هو بسن وءشارلز ءلكس وءاك ءرفاء .

وئلاء مارجرفء روز أن المصءلء فسءءم ءسب مفاهفم عءفءة ، بمعنى العدائفة فف الفئون أو العمارة ، ولمعنى ءءءفء ، ولمعنى الموءرئفة ءلف ءعرف بأنها مءصلة العصرف وءءءفء^(٣٢) .

وئرفض ما بعد العدائفة على المسءوى ءءافف ءركة العدائفة (النموء الفروفءف للظاهر والباطن ، والنموء الوءوءف للءقفة والزف ، والنموء الماركسفى فف الشكل والمضمون) ، وبفنا هاءم لفوئار الماركسفة باءءبارها رواءة

عظيمة ، فإن جيمسون يرد من خصائص ما بعد الحدث بمعنى المعارضة جاءت هذه الفلسفة كاستجابة اجتماعية خارجية للتفكير العقلاني الحديث وخاصة في أسلوب البناء المدني وشكله (٢٢) .

وثمة اتفاق على تأثير نيتشه Nietzsche وهايدجر Heidegger في نشأة فلسفة ما بعد الحدث (٢٤) . ما بعد الحدث فلسفة معادية للإنسان ، وللتقدم ، فهي ترث من الحدث الذات المفتتة ، وتأخذ من الطليعة رفض التقاليد والمعارضة الثقافية كما ترفض التفكير في عالمنا بشكل تاريخي ، وكذلك الإيديولوجيات الكبرى ومن سمات ما بعد الحدث الأخرى التشرذم واللاذاتية واللاعق واللائم والاداء والتهجين واللامفارقة (٢٥) .

ويرصد إيهاب حسن، المصري المقيم في الولايات المتحدة ، ومن أهم مفكرى ما بعد الحدث ، خمس أفكار عن ثقافة ما بعد الحدث :

(١) يعتمد تيار ما بعد الحدث على تجاوز الصبغة الإنسانية للحياة الأرضية بصورة عنيفة ما بحيث تتجاذب فيها قوى الرعب والمذاهب الشمولية التفتت والتوحد ، والفقر والسلطة .

(٢) ينبع تيار ما بعد الحدث من الاتساع الهائل للوعي من خلال ملجزات التكنولوجيا التي أصبحت بمثابة حجر الأساس في المعرفة الروحية في القرن العشرين ، ونتيجة لذلك أصبح الوعي ينظر إليه على أنه معلومات ، والتاريخ على أنه حدث ، وتلك رؤية تتعارض ظاهريا .

(٣) يتدبر تيار ما بعد الحدث في نفس الوقت في انتشار اللغة كمقوم إنساني ، وفي علمية الخطاب والفعل .

(٤) يمكن التمييز بين ما بعد الحدث في الآداب وما سبقها من حركات طبيعية كالتكعيبية والمستقبلية والدادية والسيرالية إذن يوحى ما بعد الحدث بنمط جديد من إلقاء الفن بالمجتمع .

(٥) ينطلق تيار ما بعد الحدث إلى الأشكال المفتوحة ، المرحية ، والطموحة ، والانفصالية غير المحددة لتكوين خطاب مؤلف من شظايا ، أو تكوين عقيدة التصديق والتفكير .

وتعكس المادة المتوفرة من أدبيات فلسفة ما بعد الحدث في الغرب ، وخاصة الأمريكية منها ، تنامي الاهتمام بهذه الفلسفة ورصد تأثيراتها المتعددة وخاصة التربوية . فماذا عن الخطاب التربوي في عالم ما بعد الحدث ؟

إن المظاهر التي تحتاج إلى تقدير أكثر للغة خطاب ما بعد الحدث من قبل المهتمين ولإمالة اللثام عن الافتراضات الخفية للتراث ، وبدرجة نقدية أكثر من المشاركين في الخطاب المهني المستمر (٣٦) .

كما أن مناقشات معنى ما بعد الحدث تهتم بتحول نحو مجتمع التشظي والتعرف على تعدد العالم ، وشرح كيف يرى أعضاء المجموعات المختلفة تشابه ظواهر مختلفة إن دراسة الاختبارات الاجتماعية لدور المعلمين تعليم المعلمين عن إمكان سلوك طرق مختلفة كثيرة لمعرفة العالم (٣٧) .

إن تأكيد معتقد الحضارة في الاختلاف بين الشيء والموضع يعوق حقيقة خطاب التعدد الثقافي . وإطراء المدخل ما بعد الحدث كحقيقة ذاتية الدليل تكون فعلاً في سياق بذائي سياسي لتصبح مفيدة في مطابقة الذاتية ومناقشة الاعتراف أكثر من إزاحة الذاتية الفردية (٣٨) .

وثمة وعي بتمزق الدارس الممنوع على حافة المنطقة بين ثقافة الحدث وما بعد الحدث ، وهو ما يفرض على المستكشف الأقسام الداخلية الممكنة بين نظرية ما بعد الحدث والتغيير التعليمي (٣٩) .

وتمتد فلسفة ما بعد الحدث إلى التعليم الجامعي ، والاهتمام برصد تضمينات فلسفة ما بعد الحدث في التعليم الجامعي جدارة القيم الاجتماعية ، والمجتمع العلمي في الجامعة ، استقلال الجامعة .

وترصد إحدى الدراسات إثنا عشر رد فعل لفكر الحدث حدثت في الجامعة . فننوذ الاتجاهات ما بعد الحدث وأفكارها ، التي احتلت (٤٠) البؤرة في اتجاه النظرية والتغيير بدأت في العصر الحديث تكون قد اختيرت وأدوارها في التعليم العالي . إن ذاتية المناقشة تكون جسراً حدوده نظامية وتزيد عمق الجدل حول التعليم العالي في مجتمع ما بعد الحدث (٤١) .

وثمة ربط بين فلسفة ما بعد الحدث وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة فتري إحدى الدراسات أن الخليط من فلسفة ما بعد البليوية وما بعد الحدث يمكن التعليم

الفني من إعداد الأفراد لإنجاز حياتهم الكاملة . وتضمينات تعليم الكبار الفلي يشتمل على قاعدة الحد والمتكامل والطرق التجريبية التقليدية الممزجة بما بعد الحدائفة ، تحكم لسكان المتعدد والثقافات محتوى للعقيدة المقبولة (٤٢) .

وقد سبق لنا أن تناولنا المضامين التربوية لفلسفة ما بعد الحدائفة حيث يهدف التعليم المرغوب في هذه الفلسفة إلى خلق المهارات التي لاغلى عليها للنسق المجتمعي ، وهذه المهارات على نوعين : مهارات النوع الأول يستهدف بشكل نوعي التعامل على المنافسة العلمية ، وتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى ببيعها في السوق العالمية . وهذا يعني نمو الطلب على خبراء وكوادر الإدارة العليا والمتوسطة في القطاعات الرئيسية السابقة ومن المرجح أن يندل الأولوية والتعليم أي التخصص الذي يمكن تطبيقه في التعليم طبقاً ل Telematique لدى علماء الحاسوب ، والسيبرناطيقا ، واللغة ، والرياضيات ، والمنطق ، والتعليم أيضاً أن يواصل إمداد النسق الاجتماعي بالمهارات التي تلبي احتياجات المجتمع نفسه ، والتي تتمحور حول الحفاظ على تماسكه الداخلي ، ولن يكون ذلك يربط التعليم بمثل عليا وغايات إنسانية ، بل سيتراجع الهدف إلى خلق المهارات ، فلم يعد نقل المعرفة يستهدف تدريب نخبة قادرة على توجيه الأمة نحو تحررها ، بل امتداد النظام الاقتصادي بلاعبين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات أي أن أهداف التعليم ستكون وظيفية ، نفعية ، عمله .

وستكون بنوك المعلومات هي موسوعة الفد ، وتتجاوز قدرة أي واحد من مستخدميها ، وشكل إمتداداً طبيعياً بالنسبة للإنسان ما بعد الحدائفة (شبكة الإنترنت كمثل ، وسوف تتحول الجامعة في مجتمع ما بعد الحدائث إلى القيام بدور جديد ، بالإضافة إلى وظيفتها المهنية ، وهو دور إعادة التأهيل والتعليم المستمر ، ولن يتعلم الطلاب المعرفة أو التخصص مرة واحدة ، وإلى الأبد خلال إعدادهم الجامعي المهني ، بل سيقدم لهم حسب الحاجة بغرض تحسين مهاراتهم وفرص ترقيتهم ، وكذلك مساعدتهم بل اكتساب المعلومات، واللقاءات التي تتيح لهم تطوير خبرتهم التقنية والأخلاقية .

الهوامش

- (١) إلفي ربول : فلسفة التربية ، ترجمة عبد الكبير معروف (الدار البيضاء ؛ دار توبقال للنشر) ص ٦ .
- (2) Flamm, Carne l. **Philosophical Issues in Education**, (N.Y. The Falmer Press, 1989), PP. 29-39.
- (٣) بوجودان سيشودولسكى : التربية والتيارات الفلسفية الكبرى ، ترجمة عبد الأمير شمس الدين ، (بيروت ، دار الفكر اللبناني ، ١٩٩٤)
- (٤) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب ، مرجع سابق ، الفصل الخامس .
- (٥) كمال عبداللطيف : في الفلسفة العربية المعاصرة ، (القاهرة ؛ مركز ابن خلدون ، ١٩٩٢) ص ص ٣٤-٣٦ .
- (6) S. Dictionary of Philiosophy, p.259.
- (7) Mautner, Thomas, **Dictionary of Philosophy**, Black well Publishers Ltd, Oxford, Op. Cit., p.470.
- (٨) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب ، مرجع سابق ، ص ص ٥٤٠-٥٤٤ .
- (٩) أ.م. يوشنسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، مرجع سابق ، ص ص ٣٧١-٣٨٣ .
- (10) Blackburn, Simon, **A Dictionary of Philosophy**, Op. Cit., P. 260.
- (١١) أحمد عبدالحليم : القيم في الواقعية الجديدة ، (القاهرة ؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩) ، ص ٥٩ .
- (12) Mautner, **The Mass, A Dictionary of Philosophy**, Op. Cit., p.316.
- (١٣) المرجع السابق ، ص ص ٤١٩-٤٢٠ .

(14) Blakurn, Simon, Dictionary of Philosophy, Op. Cit., pp.284-285.

(١٥) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب ، مرجع سابق ، ص ٤٨٧ .

(١٦) |.م. بوشينسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، مرجع سابق ، ص ٢٣٠ .

(١٧) السيد الحسينى : الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة في علم الاجتماع ، الكويت ؛ مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب .

(١٨) سجل مؤخرأ أطروحة ماجستير حول استخدام المنهج الظاهرى في علم اجتماع التربية للباحثة سلوى خليل نصر ، بقسم أصول تربية عين شمس .

(19) McPhail, Jan-C., : Phenomenology as Philosophy and Method : Applications to Ways of Doing Special Education, Remedial and Special Education, V. 16, n3, pp. 159-177, May 1995.

(20) Sherman, Scanage : A Phenomcnology of Postmodern Adult Education, Annual Meeting of The American Association for Adult Education Atlantic City, October 4, 1989.

(21) Sherman, Scanage : A Dictionary of Philosophy, Op. Cit., pp.14-15.

(٢٢) محمد مدين : الحركة التحليلية في الفكر الفلسفى المعاصر ، (القاهرة ؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠) ، ص ٣٦ .

(٢٣) عبدالمنعم الحفنى ، سعيد إسماعيل علي : الموسوعة الفلسفية ، (القاهرة ؛ دار الثقافة ، ١٩٩٠) ، ص ٢٥ .

(٢٤) |.م. يوشينسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، مرجع سابق ، ص ٨٦-٨٩ .

(٢٥) محمد مدين : الحركة التحليلية في الفكر الفلسفى المعاصر ، مرجع سابق ،

ص ١٤٤ ، ١٤٢ ، ١٧٦ .

(٢٦) محمد عبدالخالق مدبولى : تحليل المفهومات التربوية عند فلاسفة التربية التحليلية أطروحة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ .

(٢٧) سهام العراقى ، مجلة دراسات تربوية ، الفلسفة التحليلية في التربية ، القاهرة ١٩٩١ .

(٢٨) نادية أحمد بكار : الأبعاد المنطقية والتربوية لنظرية التعريف ودورها في تحديد القواعد اللازمة للتعريف ، دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ج ٤٨ ، ١٩٩٢ .

- نادية أحمد بكار : معايير الصحة المنطقية في كتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضها ، مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب ، ج ٨٠ ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

(٢٩) من أهم المراجع في تحديد مفهوم الحدائفة كتاب :

- مالكوم برادبرى : الحدائفة ، ترجمة مؤيد فوزى حسن ، مركز الإنماء الحضارى . بيروت ، ١٩٩٥ .

- محمد على الكردى : مابعد الحدائفة أبحث في إشكالية المصطلح ، يوسف زيدان (محرر) ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، سلسلة الفلسفة والعلم (٣) ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

(30) Turner, Bryan : **Orientalism. Post Modernism & Globalism**, Routledge, London, 1994, pp. 183-196.

(٣١) بيتر بروك (محرر) : الحدائفة ومابعد الحدائفة ، ترجمة عبدالوهاب علوب ، منشورات المجتمع الثقافي ، أبو ظبى ١٩٩٥ ، المقدمة .

(٣٢) مارجريت روز : مابعد الحدائفة ، ترجمة أحمد الشامى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سلسلة الألف كتاب الثانى ، ع ١٢٣ ، ١٩١٤ .

(33) Turner, Bryner S., **Orientalism, Post Modernism & Globalism**, 1995, p.186.

- وراجع أيضاً : السيد يس : الكونية والأصولية ومابعد الحدائفة ، المكتبة

الأكادمية، القاهرة ، ١٩٩٦ .

- (34) Cooper, David E., **World Philosophies**, Blackwell, Oxford, 1996, pp. 466-467.

(٣٥) من أهم الأدبيات في شرح فلسفة مابعد الحدثاء راجع :

- Burger, Peter : **Theory of the Avant-Garde**, Minneapolis, 1984, of
Lytard, Jean-Frangics : **The Postmodern Condition : A Report on Knowledge**, Manchoster, 1984, P.45.

- (36) Mckenzie, Leon : **Educational Discourse in the Postmodern World, Educational - Considerations**, 1992, N.2, pp. 20-25.

- (37) Mackwood, Gae : **Post modernism and the Social Studies Curriculum**, Candian-Social-Studies, 1992, V.26, N.3, pp. 1-100.

- (38) Dument, Claytonw, **Towards a multicultural Society. Bringing Post modernism into the Passroom, Teaching - Sociology**, 1995, V.23, N.4, p. 307-320, Oct.

- (39) Giroux, Henry : **Slacking Off : Border Youth and Postmodern Education**, Journal of Advanced Composition, V.14, N.2, 1994, pp. 347-366, Fall.

- (40) Bloland, Harland, G., **Postmodernism and Higher Educational Journal of Higher Education**, 1995, V.66, N.5, pp. 521-559.

- (41) Will S., John-E-, **The Post-Post modern University Change**, V. 27, N.2, Mar-Ap, 1995, pp. 59-62.

- (42) Kaps, Kobert-W' plant, Jeffrey : **Post modern Educational Thought : Emerging Implications for Adult Vocational Education**, pp. 207-217, Journal of -studies-in Technical-Careers, 1992, V.14, A.4.

الفصل الثاني

أهداف التربية في الجدل المادي

الفصل الثاني

أهداف التربية في المجلد المادي^(١)

أولاً : سياق منطقي :

أجرى الباحث منذ فترة بحثاً عن المضمونات التربوية للجدل المثالي ، واضعاً في اعتباره أن تتجه بحوثه في فلسفة التربية نحو الوصول إلى المضمونات التربوية للجدل الواقعي ، وتعتبر هذه المسيرة الفكرية عن تطلع الباحث لتركيب الجدل الواقعي Realistic Dialectic كمركب Synthesis بين الموضوع Thesis وهو الجدل المثالي Idealistic Dialectic ونقيض الموضوع Antithesis وهو الجدل المادي Materialistic .

ويرجع اهتمام الباحث بالتفكير الجدلي إلى المكانة التي يحتلها هذا التفكير خلال مسيرة الفكر الفلسفي وتداعياته التربوية ، فهو وإن لم يكتمل بصورة مبكرة من تاريخ الفلسفة ، إلا أنه يعتبر ثورة في الفكر الإنساني امتدت جذورها منذ بداياته^(١) .

فقد اكتمل التفكير الصوري على يد أرسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) وهو القائم على قانون الهوية Law of Identity حيث (أ) هي (أ) ، وقانون عدم التناقض Law of Non Contradiction حيث (أ) لا يمكن أن تكون (أ) ولا (أ) في الآن عينه ، وقانون الثالث المرفوع حيث (أ) أما أن يكون (أ) أو (لا أ) ولا وسط بينهما Excluded Middle Terem ، أضاف ليبنتز القانون الرابع وهو قانون السبب الكاف Law of Sufficient Reason والذي يقرر بأن كل ما هو موجود ، أو كل ما يمكن أن يوجد تكون له علة توضح لماذا كان على هذا النحو ، دون أن يكون على أي نحو آخر^(٢) .

(١) د. عصام الدين هلال ، استاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، فرع كفر الشيخ .

وهناك أسس لهذه القوانين البدهية ، أساس عقلي وآخر نفسي وثالث أونطولوجي ، الأساس العقلي يجعل فكرنا لايقبل أي أحكام متناقضة ، والأساس النفسي يجعل النفس لاتستطيع أن تثبت قضيتين متناقضتين ، فالحكم المتناقض بمثابة عدم النفس . والأساس الأونطولوجي أو الوجودي يجعلنا نقبل الهوية في الأشياء وإلا لما كانت موجودة على الحقيقة (٢) .

وأهم مايميز فكر أرسطو هو قيامه على التحليل (٤) ، وقد أخذ رجال الكنيسة الأوروبية في العصور الوسطى عن أرسطو هذا التحليل السكوني ، فرزحت في ظلام دامس استثمر فيه رجال الكنيسة فكر أرسطو وحولوه إلى مطلق تبرر به حكمها الإقطاعي ، واستباححت على أسسه أرواح كل من تسول له نفسه التناول على فكر أرسطو ، أي أن يتناول على سلطاتهم ومصالحهم .

ولم يرفض العرب والمسلمون منطق أرسطو رغم سكونيته ولم يرفضوا في نفس الوقت فكره في الطبيعيات ، ولعل ذلك يصور الدينامية التي تمتعت بها الحضارة الإسلامية ، وهذا ماقاد إلى وضع بذور منطق جديد اكتمل على يد بيكون (٤٥٦-١٦٢٦) فلم تعش البلاد التي دخلها الإسلام في الأوهام التي رفضها بيكون وأهمها أوهام المسرح (٥) التي تعبر عن هيمنة وسيطرة أفكار سابقة تقف حجر عثرة أمام الأفكار اللاحقة التي فرضتها اللحظة التاريخية الصاعدة .

ووضع بيكون المنطق الاستقرائي الذي اعتمد على الملاحظة الحسية في الانتقال من الحالات الجزئية إلى العلاقات الكلية التي تحتويها ، إلا أن قيام هذا المنطق لم يقض على الفكر المثالي ، فكما استوعب أرسطو الفكر الذي سبقه ، وكما استوعب بيكون الفكر الذي سبقه استوعب هيغل (١٧٧٠-١٨٣٠) أيضاً الفكر الفلسفي السابق له . وقدم فكراً جديداً اكتملت على يديه الفلسفة المثالية ، وكما اختلف المفكرون في تناول فكر أرسطو استمدت أعلى الحركات الاجتماعية تخلفاً خطابها من الفكر الهيجلي ، وفي نفس الوقت استمدت الحركات الاجتماعية التقديمية وقودها من الفكر الهيجلي (٦) أيضاً ، ولاغربة في ذلك لأن هيغل دعا إلى الثبات والتفكير في آن واحد ، دعا للثبات من خلال مطلقة الدولة ، ودعا إلى جدل الطبيعة - مروراً بالفكر - والصورورة التاريخية التي تقوم على مبدأ التغير .

وأقام هيغل الجدل المثالي وهو سباحة مستفرقة في عالم الفكرة ، فكل فكرة

تنطوي على ما يناقضها، ومن شأن هذا التناقض أن يحدث تغييراً في الفكرة ، وهذا التغيير من شأنه أن ينقل إلى فكرة ثالثة تجتمع بين الفكرة الأولى ونقيضتها ، والفكرة الجديدة تنطوي على ما يناقضها ومن ثم يطبق عليها الديالكتيك (الجدل) (٧) .

وانتقلت الفلسفة ويليها المنطق إلى مرحلة جديدة من الفكر - أو المنهجية في التفكير - عندما أرسى ماركس ركائز المنهج الجدلي المادي ، فقد أخذ ماركس عن هيجل لحظات الديالكتيك الثلاث ، وبدلاً من أن يملحها حوار المرور إلى الواقع عبر الفكر ، ملحها جواز المرور إلى الفكر عبر الواقع ، فعند هيجل نرى الواقع جدلياً لأن العقل ذو طبيعة جدلية ، أما ماركس فقد أرجع جدلية الفكر إلى جدلية الواقع (٨) الذي نعيش فيه ، أي أن الوجود عند هيجل وجود ذاتي يستمد وجوده من الذات المدركة أو العارفة ، في الوقت الذي يعتبر ماركس الوجود وجوداً موضوعياً ، أي لا يستمد وجوده من الذات العارفة ، وإذا ترجمت هذه الأحكام على ضوء حركة التاريخ فماركس يعتبر أن وعي الإنسان لا يخلق الواقع ، ولكن الواقع هو الذي يصنع الوعي . وتلك ثورة في الفكر الفلسفي تناظر ثورة كل من أرسطو وبيكون وهيجل .

والكثير من مؤرخي الفكر والفلسفة يصنفون الفلسفة إلى صنفين : الفلسفة المثالية ، والفلسفة المادية ، الأولى تجعل الفكر سابق على الوجود ، وترى الثانية الوجود أسبق من الفكر . فديكارت يقول «أن أفكر إذن أنا موجود» وسارتر يقول «أنا موجود إذن أنا أفكر» .

والاقتناع بهذا التصنيف ، من وجهة نظر الباحث ، أمر لا يركز على أهم المفاهيم التي تسلم الفلسفة بعد هيجل وماركس وهي مفاهيم التغيير ، التناقض ، الصيرورة ، فكل تناقض لا بد له من حل ، ولا بد أن يكون تناقضاً بين موضوعين والحل لا يعتبر جمعاً جبرياً لخصائص كل من النقيضين ، فتلك تليفية أو توفيقية لا يعترف بها التفكير الجدلي ، فالمركب الناتج من حل التناقض ، لا يحمل صفات الموضوعين المتناقضين فهو يحمل صفات جديدة بالفعل نرى فيها بصمتهما .

فتاريخ الفلسفة بالفعل هو تاريخ الصراع بين الفكر المثالي الذي يمتلئ الواقع في أصفاد فكرية ، والفكر المادي الرافض للمطلق والداعي لنسبية الواقع (٩) ،

وعبر التاريخ يجب أن نبحث عن المركب الناتج من حل التناقض بين الواقعيين^(١٠) (المطلق والنسبي) ، ويقوم افتراض وجود هذا المركب على مجموعة من المسلمات الهامة :

(١) إذا كان التفكير الجدلي يقودنا إلى تناقض بين المطلق والنسبي . فالمطلق يستلزم النسبي ، والنسبي يستلزم المطلق ، ويعنى ذلك وجود مطلق يقف خلف هذا الوجود النسبي ، وفي حدود ثقافة الباحث ، فإنه لم يقتنع بالأدلة المنطقية التي قدمها التفكير المادي عن انقفاء هذا المطلق .

(٢) أن الوجود المتغير الذي يعيشه البشر يمثل ذلك المركب الناتج عن الجدل بين المطلق والنسبي .

(٣) إن وجود الله في بعده النسبي فعل إنساني نحو المطلق ، أي ينزع نحو الكمال ، ويصبح وجود الله عند الإنسان هو الكمال الذي يتجسد في النبل الإنساني الذي تهدف إليه الحركة الاجتماعية ، والمادية فعل صاعد نحو الكمال دون أن ترى علة عاقلة للوجود ، فعل يحقق أفضل وجود اجتماعي من خلال سيطرة أفضل للإنسان على الطبيعة^(١١) .

(٤) المطلق ليس لحظة جدلية^(١٢) بمعنى أنه لا تعتريه صفات النسبي .

(٥) إن وجود قوة عاقلة خلف هذا الوجود لا يلغي أن الوجود له قوانينه التي تسيره أو التي يستثمرها الإنسان تحقيقاً لمغزى وجوده ، أي أن وجود هذه القوة لا يلغي موضوعية الوجود .

(٦) نزل الدين متعاشقاً مع الواقع الذي يعيشه الإنسان بما يحقق تعايشاً بين المطلق والنسبي أي أن التعايش مع التناقض يمثل قوة دفع حركة الوجود .

(٧) على ضوء هذه المسلمات تقف القناعة بإمكان قيام حضارة إسلامية عربية بعيدة عن الدوجما على أرض منطقية صلبة أمر ممكن بحيل حركة هذه الحضارة إلى حركة جدلية صاعدة .

(٨) إن النظام الاشتراكي مع وعي الباحث بعودة الفكرة الاشتراكية إلى مجرى التاريخ مرة أخرى ، هو أنسب الأنظمة الوضعية التي تتفق مع آمال الدول العربية دينا وقومية .

في إطار تلك الأحكام يمكننا قبول فكرة وجود جدل يمثل مركب لحل التناقض بين الجدلين المادي والمثالي ، ويمكن أيضاً قبول فكرة أن التفكير الفلسفي يمكن تصنيفه إلى فلسفة مثالية وأخرى واقعية تنقسم بدورها إلى واقعية مؤمنة وأخرى واقعية مادية ، ونصبح أمام ثلاثة أنماط للفلسفة : المثالية والواقعية المؤمنة ضمناً والمادية وهم فرسان يقوم على حركتهم صعود الواقع . وفي إطار هذا السياق يمكن تناول الجدل المادي كأصل من أصول التربية .

في سياق حركة الفكر المعبر عنها فيما سبق يمكن لهذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي : ما المضمونات التربوية للفكر الجدلي المادي كما عبر عنه ماركس ؟

مع إيمان الباحث بارتباط منهج البحث بالمنطق الذي يقوم عليه التفكير يصبح منهج هذه الدراسة هو المنهج الجدلي الواقعي الذي يقوم على الأحكام (المسلّمات) التي سبقت الإشارة إليها . ويصبح هدف هذه الدراسة : الكشف عن ملامح التفكير المنطقي الجدلي وما يحتويه من مضمونات تربوية .

مصطلحات الدراسة :

(١) المنطق Logic يرى هيرتلي^(١٣) أن المنطق علم وفن التفكير الصحيح وإذا كان اللفظ الإنجليزي Logic (أو ما يناظره في اللغات الأوروبية الحديثة) مشتقاً من اللفظ اليوناني Logos الذي يعني الفعل أو الكلام فإن اللفظ العربي «المنطق» مشتق من النطق ذلك لأن النطق يطلق على اللفظ وعلى إدراك الكليات وعلى النفس الناطقة^(١٤) .

ولما كان هذا الفن يقوى بالأولى ويسلك بالثانية مسلك السداد ويحصل بسببه على كمالات الثالث اشترى له اسم منه هو المنطق ، وهناك لانتلاظ اختلافاً كبيراً بين مدلول اللفظ في اليونانية ومدلوله في اللغة العربية^(١٥) .

(٢) الجدل Dialectic وهو نظام حركة الكون ، حركة الأفكار ، وحركة الطبيعة وحركة المجتمعات ، ويقوم الجدل على لحظات ثلاث . أن يكون ثمة موضوع ، وثمة نقيض لهذا الموضوع أي بينهما تناقض فيدور بينهما صراع يحل في نشوء مركب جديد يفرز نقيضه ، ويصبح التناقض هو وقود الحركة ،

أي أن هناك ثلاثة مفاهيم رئيسية يركز عليها الجدل : التناقض ، حل التناقض والضرورة (١٦) .

(٣) المنهج Method نمط من التفكير يقود عملية إنتاج المعرفة وتداولها ويقوم على إدراك قصدي تحققه طبقة اجتماعية معينة لمغزى ودور المعرفة في تحديد مكانها من الضرورة التاريخية إشباعاً لحاجاتها بطريقة جماعية (١٧) .

(٤) المعرفة Knowledge جملة المفاهيم والتصورات والتعميمات التي يكونها المجتمع خلال حركته نحو إشباع حاجاته بطريقة جماعية .

(٥) الوعي Consciousness إدراك قصدي تحققه طبقة اجتماعية معينة لمغزى ودور المعرفة لدعم مسيرتها الاقتصاد/سياسي خلال إشباع حاجاتها بطريقة جماعية (١٨) .

ثانياً : لمحة تاريخية :

والتفكير الجدلي لم يبدأ عند الفيلسوف الكبير جورج فيلهيلم هيجل، (١٧٧٠-١٨٣١) وإنما له جذوره التي لا نستطيع تغافلها .

حقيقة لم تصل هذه الجذور إلى استكمال الجدل ، وإنما يمكننا أن نستشعر ركائز الفهم الجدلي عند الفلاسفة السابقين ، لذلك سنبحث عن هذه الركائز في عجلة سريعة والاتجاه نحو الفلسفة اليونانية أمر طبيعي .

هيراقليطس (٥٤٤-٤٨٣ ق.م) يشير إلى أن التغير هو أساس الوجود قائلاً ، لست أرى إلا التحول والتغير لاتخذعوا أنفسهم ولا تلوموا حقيقة الأشياء ، بل لوموا قصر نظركم إن ظلمتكم أنكم تبصرون أرضاً ثابتة في بحر الكون والفساد أنتم تخلعون على الأشياء أسماء وكأنما هي ستبقى إلى الأبد ، ولكن النهر الذي تنزلوا فيه للمرة الثانية ليس هو نفس النهر الذي نزلتم فيه أول مرة، (١٩) .

وهو يقول بأن الحرب حالة عامة ، وأن الصراع عدل ، وأن كل الأشياء يجب أن تخضع لجبرية الصراع ، وأن العالم واحد للجميع لم يخلقه إله أو بشر ، ولكنه وجد وهو موجود وسوف يستمر في الوجود ناراً أبدية تشعل نفسها بنسب منتظمة ، وتخبو بنسب منتظمة .

ومن أقواله بأن الخالدين يصبحون فانيين ، ويصبح الفانون خالدين وكلاهما

يعيش بموت الآخر ويموت بحياة الآخر . إن الاختلاف يجلب الائتلاف ، ومن الاختلاف يأتي أجمل ائتلاف (٢٠) .

ويأتي دور زينون (٢١) (٤٩٠-٤٢٠ ق.م) الذي اتفق مؤرخو الفلسفة على أنه مخترع الجدل . وقيمة زينون في منهجه الذي استخدمه عندما تصدى لأولئك الذين كانوا يرفضون المبدأ الذي وضعه أستاذه «بارمنيدس» . وهما «الوجود واحد، و«الوجود ساكن» فلم يشرع بشكل مباشر في إثبات قضيتي الوحدة والسكون . وإنما شرع في إثبات عدم صحة قضيتي الكثرة والتغير ، وله أحجياته التي اشتهر بها لدى دارسي الفلسفة وأنه بذلك أرسى مفهوماً جدلياً رئيساً وهو «السلب» "Negation" وهو يؤكد أن كل سلب تعين .

ثم تدور دفة الفلسفة ويأتي دور «أنبادوقليس و«انكساجوراس وديموقريطس باعتبارهم ممثلين لفلسفة واقعية ، فقد سلم الثلاثة بالحركة والتغير لا على نسق موقف هيراقليس القائل بالتغير المستمر بل أحلوا محله الاتصال والانفصال ، والتخلخل والتكاتف وكذلك سلموا بالوجود الثابت ولكن ليس على طريقة بارمينيدس بل اكتفوا بالقول بأن ثمة أصولاً ثابتة في الوجود هي أصول الموجودات النوعية ، وليست هي عناصر الطبيعيين الأوائل بل هي أصول متكررة (٢٢) .

والحروب الطويلة التي خاضتها أثينا أنجبت السوفسطائية التي حركت الواقع الاجتماعي ، وحاولت أن تعطي معنى للتغير الذي يؤذن بحياة جديدة ، فيها رفض للواقع الذي أنجبته ظروف الحرب ، ومن ثم كان لابد من عودة فكرة التغير حتى تكون هي منطق الوجود والتغير يعنى الكثرة ويعنى التمرد على الكل ، ويعنى سلب هذا الواقع وإخراج ما في باطنه من كوامن قد يكون فيها استشراق للمستقبل ، وقد يكون فيها مجرد السلب إلا أن ما استطاع السوفسطائيون (٢٣) أن يؤكدوه بحق هو ذلك الإنسان الذي جعلوه مقياساً لكل شئ فأتجهت الفلسفة إليه بعد أن كانت تتجه نحو تفسير الوجود ، وهوت المطلقات في عصرهم ، فالمعرفة نسبية والدين نسبي ، والأخلاق نسبية والدولة تعاقدية واللغة تعاقدية والقوانين والعادات والتقاليد نسبية ، لقد أحدثوا هزة في المجتمع اليوناني تلبى بقيام نظام جديد ، وكان ذلك مدعاة لقيام فلسفة مثالية ذات ركائز قوية تدعم للنظم الجديدة

فتسلم الأمر للدولة وتكسبها طابع الألوهية من جديد وكان ذلك على يد كل من سقراط وأفلاطون (٢٤) .

ويأتى سقراط (٤٦٩-٣٩٩ ق.م) في مواجهة السوفسطائيين إلا أنه يتخذ نفس الأساس الذي تقوم عليهم فلسفتهم ألا وهو الإنسان وكما كان زينون يمارس جدلاً حوارياً ، فإن سقراط قد مارس نفس النوع من الجدل ، وهو بطبيعة الحال جدل على مستوى الفكر وصيرورة الفكر فاتخذ منهجه الشهير الذي يقوم على كل من الدحض والتوليد ، وقد صدق من صور سقراط بأن أمه القابلة كانت تولد النساء وكان هو يولد الأفكار .

ويصبح من الطبيعي الحكم بأن سقراط في جدله الحوارى قد عبر أيضاً عما أخذ عن زينون وهو أن السلب تعين ، ويتم ذلك من خلال تطوير الوعي الذاتى الذي هو في نفس الوقت تطوير للعقل .

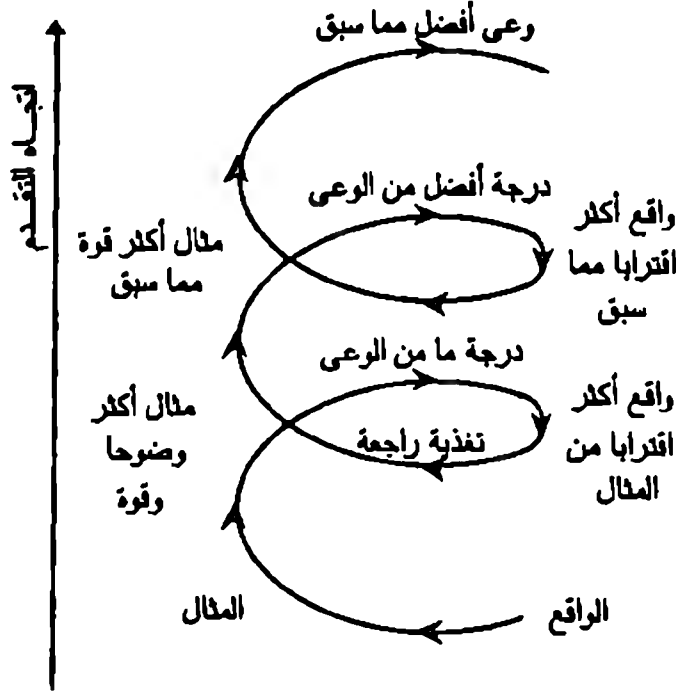
وكما فعل زينون مع معلمه بارمينيدس ، راح أفلاطون يرسخ مفهوم المطلق الذي نادى به سقراط في مواجهة السوفسطائيين كما أنه أرسى قواعد الجدل في عالم المعرفة (٢٥) فهذا المنهج الذي يرتفع من التجربة الحسية إلى الماهيات المعقولة (المدركة بالعقل) دون الاستناد إلى محسوس ، كما أن الجدل لديه هو العلم الذي يبدأ بنقض المحسوسات ثم يصل عن طريقها إلى المبادئ الأولى الدائمة وهي مرحلة الصعود في الجدل ، حيث يقود الجدل إلى الخير بالذات أما المرحلة الثانية من الجدل فهي المرحلة الهابطة لربط المعقول بالجزئى المحسوس وتبدأ من الموجودات الدائمة أي المثل لتسير في حركة تراجعية عكس الحركة الصاعدة ، وتعود أخيراً إلى الظلام المتغير أي المحسوسات (٢٦) .

وأهم ما يميز به أفلاطون أن فكره من ناحية وحياته من ناحية أخرى قد مارست الجدل فعندما يقدم الفيلسوف بناء نظرياً وتصورياً لما يتمناه من الواقع الذي يعيشه ، فإنه يخلق بذلك نقيصاً دائماً يشد الواقع نحو هذا التصور .

وبالتالى تكون صورة الجدل هنا كما يعبر عنها الرسم التالى :

ولقد أدى الأمر بأفلاطون أن يحاول تحقيق مثاله على أرض الواقع ، عندما اتجه إلى مدينة «تارينتوم» حيث تعرف على أمير شاب في بلاط أرخوطاس حاكم المدينة الذي دعاه إلى سيراكوزة ليطبق تعاليمه في السياسة والتربية ولم

يتردد أفلاطون في انتهاء هذه الفرصة التي كان يحلم بها منذ وقت طويل ، فرصة تربية أمير فيلسوف ، إلا أن رحلته قد باءت بالإخفاق حتى أنه طرد بعد أن كان على وشك أن يقتل . وإذا كنا قد استعرضنا بذور الجدل المادي كما مثلته جماعة السوفسطائيين . والجدل المثالي كما تمثل عند كل من سقراط وأفلاطون



شكل (١) : جدل الواقع والمثال عند أفلاطون

نكون قد وضعنا أيدينا على التناقض بينهما :

- (١) النسبي في مقابل المطلق .
- (٢) الحكم الديمقراطي في مقابل الحكم الدكتاتوري .
- (٣) التغير في مقابل الثبات .

المؤتلف Synthesis الواقعي المتمثل في أرسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) ربط بين المطلق والنسبي بين الله والإنسان بما فيه من جزء إلهي هو العقل وذلك عن طريق التماس (٢٧) بمعنى أن الموجودات تتخذ من الله غاية لها في حياتها فتعشقها ، وعشقها له هو الذي يدفعها إلى التحرك نحوه أي التشبه به .

يأتى دور الانتقال إلى الفلسفة الحديثة فيتم استعراض الجدل عند كل من اسبينوزا وكانط ثم هيجل ، أما اسبينوز (٢٨) [١٦٣٢-١٦٧٧] فيقرر بأننا نقول عن شئ أنه متناه في جنسه متى أمكن حده بشئ آخر من طبيعته فمثلاً نقول عن

جسم بأنه متناه لأننا نستطيع دائماً أن نتصور جسماً أعظم منه ، وعلى ذلك فالمعنى المحصل بمعنى الكلمة هو معنى اللامتناه أو الجوهر المطلق أو الله وبه يجب الابتداء .

مما سبق نكون قد وضعنا أيدينا على المبدأ الجدلي الذي قرره أسبينوزا وهو «كل تعين سلب» (٢٩) وإذا ما أضيققت هذه العبارة إلى ماقرره زينون من قبل بأن «كل سلب تعين، نكون قد وضعنا أيدينا أيضاً على قانون نفي النفي الذي يعبر عن الحركة الجدلية وأن فعل الضرورة هو فعل في إطار الصيرورة Becoming .

أما كانط (٣٠) (١٧٢٤-١٨٠٤) فقد أول الدين المسيحي تأويلاً رمزياً ، خطيئة آدم ترمز إلى التعارض بين مملكة الحرية ومملكة الضرورة ، والمسيح ليس إلا تعبيراً عن المثل الأعلى الأخلاقي الباطن فينا وهو الإله المتجسد هو الفردوس الإلهي باطلاً فينا .

كما قرر بأن الفكر ينزع نزوعاً طبيعياً نجد الوقوع في التناقض كلما حاول إدراك اللامتناهي وأن كل ما يوجد وجوداً فعلياً يتضمن في جوفه عناصر متناقضة في وقت واحد ، وبالتالي فإن معرفته تعنى إدراكه كوحدة حية من التعينات المتناقضة ، إلا أنه حصر التناقض في الذات المفكرة ، وحدها وذهب إلى أن العالم يخلو من هذه المتناقضات .

لكي يتحقق الخير الأعظم يجب أن يؤثر في الطبيعة فاعل تتحد فيه القداسة والسعادة اتحاداً تاماً ، هذا الفاعل هو الله ، ولا يمكن تحقيق السعادة إلا بوجوده ، وإذا لم يكن كانط قد بنى عالماً مثالياً على غرار ماقدمه أفلاطون إلا أن فكرة الخير الأعظم هي في حقيقتها بناء لمثال يشد الواقع أيضاً - بغير مطابقة - نحوه إذ أن طبيعتنا ناقصة وبسبب هذا النقص لا تكون كل إرادة صالحة بالضرورة ، وفي ذلك أيضاً نجد الجدل في صيرورة الفعل الأخلاقي نحو هذا المثال .

ثالثاً : من الفلسفة إلى التربية :

يتطلب الأمر بعد هذا العرض الفلسفي أن ننتقل إلى فلسفة التربية باعتبار أن الفلسفة أصل من أصول التربية ، ونبدأ بالسؤال : كيف تشتق فلسفة التربية من الفلسفة العامة ؟

للمجتمع بديان يحتوي على الفكر والممارسة ، فهناك أيديولوجيا عامة على قمة هذا البديان ، تليها فلسفة عامة ، فأهداف عامة ، فسياسة عامة ، ثم استراتيجية عامة تقوم لها الخطط والبرامج التنفيذية المختلفة ، ولاشتقاق الأهداف التربوية نجد أن هناك خطأ موازياً للخط الفكري العام وهو الخط التربوي ، حيث تشتق الأيديولوجيا التربوية من الأيديولوجيا العامة ، وعلى نفس المنوال تشتق الفلسفة التربوية والأهداف التربوية ، وهكذا حتى نصل في النهاية إلى خطط وبرامج تربوية ، فمجتمع الجماعة كبؤرة أيديولوجية يقيم تربية من خلال حشد شعب بأكمله نحو تحقيق أهداف المجتمع ، كما أن مجتمع الفرد المتفرد (٢١) يقيم تربيته على أساس تنمية الفرد تنمية تبدأ من ذاته ، وتنتهي بالمجتمع في أطرافه التعددية ، كذلك الفلسفة في المجتمع الاشتراكي تختلف عنها في المجتمع الرأسمالي ، وبالتالي فإن التربية تختلف فيما بينها إذا كان الأمر يدور حول نظرة المجتمع لكل من الوجود والمعرفة والقيم .

فكل من تلك النظرات تقيم أساساً متميزاً لكل من التربية في المجتمع الاشتراكي والتربية في المجتمع الرأسمالي ، ويقدر تمايز هذه التربية يكون هناك وضوح في فكر القائمين على التربية ، ينعكس في صورة وضوح في التطبيق التربوي ، سواء أكان ذلك من زاوية الأهداف ، أم المناهج ، أم طرق التدريس أم التكنولوجيا التعليمية وغيرها .

إلا أننا في المجتمعات المختلفة ، إذا ما قامت إيديولوجيتنا على التبعية فلا يهرب من التبعية التربوية أو تمحو تلك التبعية البؤرة الأيديولوجية للمجتمع ، ويظل متخبطاً في دوائر مفرغة ، وللخلاص من هذه التبعية ليس له إلا أن يقيم بؤرته الإيديولوجية الوطنية التي تخلصه من التبعية ، وتكشف هذه الجذور الأصلية التي تقيم فيما بعد أساساً لحشد الشعب نحو تحقيق هذه الجذور الثقافية الأصلية .

كذلك الأمر فيما يتعلق بمضمون قضية المعرفة في المجتمع ، والتي يعبر عنها من يقوم بإنتاج هذه المعرفة ، وتوزيعها ، وهم لا يقومون بذلك في غيبة أيديولوجيا المجتمع ، ونظرته إلى الوجود الإنساني ، تماماً كما تتربط مباحث الفلسفة الثلاثة ، الوجود ، والمعرفة ، والقيم ، وتنعكس قضية المعرفة في كل من

البحث الاجتماعي التربوي والمناهج وطرق التدريس ، وإذا كانت المعرفة نتاج اجتماعي ، فليس من شك في أن هذه المعرفة لا تقدم إلى الطالب في صورة محايدة ، وعلى ذلك تصبح قضية القيم من أهم القضايا التي تعبر عن الأطر الأخلاقية لتقديم المعرفة ، ويمكن من خلال الدراسة الفلسفية للمجتمع أن نستخرج هذا الإطار القيمي ، وهو الذي تبني على ضوئه الأهداف والوسائل .

(١) مبحث الوجود كأساس تربوي :

الفلسفة ركيزة أساسية من ركائز النسق الفكري للمجتمع ، وهو شبكة العلاقات التي تتكون بين أفراد المجتمع بهدف تكوين معنى ومغزى للحياة التي يعيشونها . فبال تأكيد منهم من يقول «لبست ثوب العيش لم أستشر ...» ، وبالتأكيد منهم من يقول أن الله قد خلق الجن والإنس ليعبدوه .

والمادية في هذا الإطار فعل صاعد نحو الكمال ، فعل يحقق أفضل وجود اجتماعي ، من خلال أفضل سيطرة على كل من الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي ، أما الفعل الديني فهو عبادة متصاعدة .

والإنسان العابد يختلف عن الإنسان المبدع لذاته والأشياء ، فإذا كانت القضية الأولى تحدد مغزى الوجود للإنسان ، فإن مفهوم الإنسان نفسه يحدد للمجتمع أهدافه وتنظيماته التي تتناسب مع هذا المفهوم ، من القضيتين تتحقق إرادة الإنسان وحرية والتزاماته نحو الوجود السائد حوله ، والذي يعتبر نفسه جزءاً منه .

والقضية التالية في هذا الجانب : إلى أين المسير .. ؟ هل يتحقق للإنسان امتداد في بعته مرة أخرى في عالم الخلود ؟ أم يصبح عالم الخلود عالماً أرضياً يصنعه الإنسان ، ويرى فيه امتداده بما يضيفه فرداً أم جماعة إلى تراث يحدد من الإنسان وواقعه ، ويخلق أسباباً جديدة للاستمرار في هذه الحياة . ومن ليس له ماض فلا مستقبل له ، إذن فليُنظر الإنسان إلى مسيرة حياته منذ وجد حتى يومه الذي يعيش فيه ، إن الإنسان كائن تاريخي ، يصنع التاريخ جذوره ، ويصنع أساساً لمغزى الحياة ومغزى المستقبل ، فهل نعتبر أن التاريخ الإنساني تاريخ عشوائي لا يحكمه نظام . ولا يحكمه قانون ؟ أم أن التاريخ رغم أنه ليس من صنع فرد بعينه ، تاريخ عاقل (٢١) وكأنه يسير مساراً مرسوماً وموجهاً وله قوانين ، قد

لا يعيد نفسه ولكنه يكشف عن أسرار تصنيف لحياة الإنسان في ماضيها وحاضرها ومستقبلها معلى ، قد يخلق طموحاً ، وقد يخلق يأساً .

والعملية التربوية عملية متعاشقة مع تلك الحياة ذات الجذور الفلسفية العميقة فهي تنظم شبكة الأفعال الاجتماعية بمستوياتها المختلفة من مستوى العقل الإنساني حتى مستوى علاقات الوجه للوجه ، والتربية هنا حياة نعيشها ، ففي إطار أنها آلية اجتماعية تحقق تداول الخبرة وتواصلها تعكس في خبراتها التي تداولها معنى الحياة ومغزاها .

يقود التساؤل : لم نحيا ؟ إلى التساؤل : لم نربي ؟

ويقود التساؤل : ما الإنسان ؟ إلى التساؤل : من نربي ؟ أي ما التلميذ ؟ فإذا كان التلميذ كائناً عاقلاً ؟ تتحول التربية إلى تربية عقله وإذا كان كائناً منتجاً ، اتجهت التربية إلى الاهتمام بالعمل الذي يؤديه الإنسان كمحور تدور حوله جميع ممارساتها . ومن ناحية أخرى قد نجد الإنسان كائناً شريراً فإن التربية تتجه نحو سلب أنانيته . وهكذا تصبح التربية وسيلة للتحرير الروحي ، عملها معاونة الفرد في أن يواجه الضرورة القاسية التي في طبيعته هو ، وأن يتغلب على الرغبة الحافزة ، والنوازع الدافعة ويخضع كل نزعة تبدو شاردة متقلبة في ظاهرها للقانون الذي ينتظم كيانه الداخلي ، وأن يكون شخصية تشن حرباً موصولة لاهوادة فيها على كل شئ ذاتي باطل أو متقلب، (٣٣) . وإذا كان التلميذ كائناً خيراً استثمرت التربية خصاله الخيرة وسعت إلى تلميتها ورعايتها . وإذا نظرنا إلى أن الإنسان باعتباره كائناً حراً والحرية تعلى الالتزام ، يصبح من أهداف التربية مساعدة الطالب على تحقيق هذه الحرية الملزمة .

(٢) مبحث المعرفة كأساس تربوي :

يدفعنا مبحث المعرفة إلى التساؤل حول كيفية إدراك الإنسان للوجود الذي يعيش فيه . وهل يعتبر الوجود صورة من الإدراك الذاتي للإنسان ؟ أم أنه وجود مستقل عن ذات الإنسان ثم ما الأدوات التي يستخدمها الإنسان لإدراك الوجود ؟

هذه التساؤلات تجعل التربويين يتساءلون : ما الذي نستهدفه من مناهج تكون موضوعاً للإدراك ؟ وما الطريقة التي سيستخدمونها عند مساعدة الطالب على الإدراك بأفضل طريقة ممكنة تتناسب مع أدوات الإدراك وموضوع الإدراك ؟

فإذا رأينا في التلميذ كائناً عاقلاً - كما سبقت الإشارة في مبحث الوجود - فمما لاشك فيه أننا سنقوم بالاهتمام بالجوانب العقلية بدرجة تفوق اهتمامنا بالجوانب الأخرى . وعلى هذا الأساس تختار المقررات التي سيدرسها الطالب . فتعلى من قدر العلوم التي تعتمد على الرياضة الذهنية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والمنطق والهندسة والفلك ، أما الجسد فكان يرى بحيث يقوم بمطالب العقل عن طريق التربية البدنية كما كان يدعو إليه أفلاطون ^(٣٤) . وإذا ما أعلت الفلسفة من مكانة الحواس حتى تحل محل العقل نجد «جان كاك روسو» يؤكد على أهمية الخبرة المباشرة والتعلم عن طريق الحواس . ثقة منه بالحواس كمصدر للمعرفة وتأكيد مبدأ النشاط الذاتي من جانب المتعلم والخبرة المباشرة ^(٣٥) .

ولكن عندما نسير الأمور بنا قد نجد أنفسنا أمام أولئك الذين يرون في الإنسان كائناً متكاملأً .. ولا تصل فيه بين العقل والحواس كما هو الحال في كل من الفلسفة الوجودية والماركسية والبراجماتية . الوجودية ترى المعرفة من خلال التجربة الشخصية الفعالة . فالمعرفة ليست عن الوجود وإنما هي الوجود نفسه ^(٣٦) ، وفي الوقت التي ترى فيه البراجماتية أن الإنسان يتعرف على الوجود من خلال «البراجمات» التي تمثل تفاعل الفرد المتكامل مع المواقف التي يمر بها ^(٣٧) نجد الماركسية التي ترى في الممارسة العملية «البراكسيس» سبيل الإنسان إلى فهم الواقع الذي يعيش فيه ^(٣٨) أما الوجودية فهي فلسفة الفرد الوحيد القلق ، الذي يسبق وجوده ماهيته ، والذي يواجه الآخرين وحقيقة الموت ^(٣٩) والتربية تؤهل الإنسان في هذا الإطار لتلك المواجهة . أما المنهج في الماركسية فهو لا يفصل على الإطلاق بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية ، لذلك فإن محور المنهج هو «العمل المنتج النافع اجتماعياً» ^(٤٠) وهو ما يميز عن النشاط الذي تدعو إليه البراجماتية ، لذلك فإن ارتباط المدرسة بالمؤسسات الإنتاجية هو شرط فلسفي إبستمولوجي يرتبط بمبحث المعرفة ، أساس لا يمكن التخلي عنه .

(٣) مبحث القيم كمبحث تربوي :

الإنسان حيوان أخلاقي . بمعنى أن السلوك الذي يؤديه يقوم على اختيار من بين بدائل متعددة . والاختيار يقوم على معيار يبينه الفرد أو المجتمع نفسه من خلال التعامل مع الآخرين ، والمعيار الاجتماعي نسق من القيم يحدد أي

أنواع السلوك يعتبر صحيحاً وأيها يعتبر خاطئاً ، والسلوك يحدد علاقة الإنسان بالأشياء وبالأخرين .

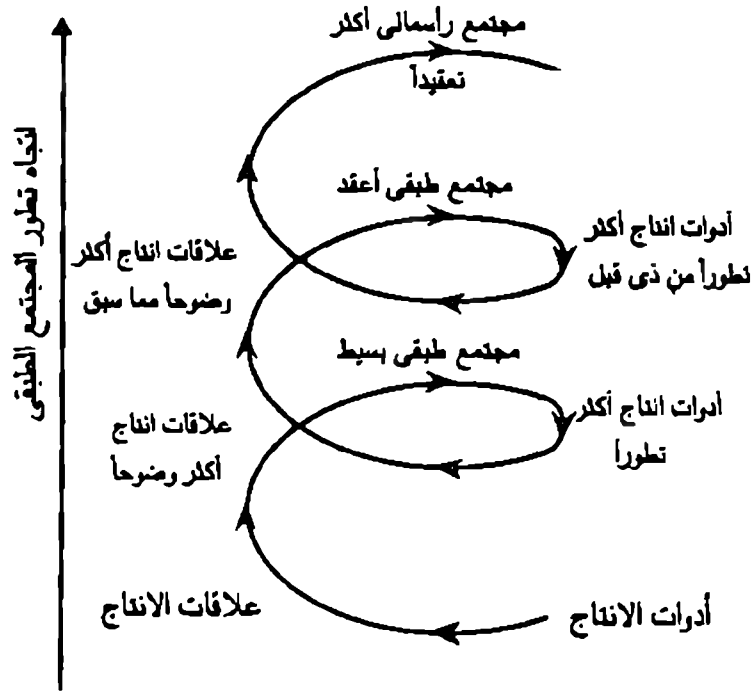
الفلسفات المثالية ترى أن القيم قيم مطلقة وموضوعية ، مطلقة لأنها تصدر عن مصدر غيبي هو الأديان أو مطلقة لأنها متعالية عن الفعل الاجتماعي . وموضوعية لأن الفرد لا يصنع الأخلاق وبالتالي فهي مستقلة عن الفرد في وجودها . فالحق والخير والجمال قيم دائمة لا تتغير بتغير الزمان أو المكان .

وترى الفلسفات المادية - ومنها الماركسية - أن القيم نسبية وأنها تقول بأن القيم لا تأخذ هويتها ، مالم يؤمن بها بشر . وللتربية دور أخلاقي أساسي ، فهي الأداة التي يمكن أن تحول أخلاق الطبقة صاحبة اللحظة التاريخية المواتية إلى سلوك يؤديه الناس ، وهي الأداة التي تمكن الطبقة الحالية من البقاء في الحكم عن طريق نشر أخلاقها بالسعي نحو استمرارها في سلوك الناس .

رابعاً : نظرية الوجود في الجدل المادي عند ماركس :

لا نستطيع القول بأن الجدل المادي له نظرية في الوجود على غرار الجدل المثالي ، فنظرية الوجود في الجدل المثالي هي مناقشة في إطار مانسميه بالميتافيزيقا ، والجدل المادي يذكر ما ينتمى إلى الميتافيزيقا ، فهو يرفض وجود مطلق خلف الكون وذلك إنكار للعدم الذي تصوره الفلاسفة ، العدم السابق على الوجود ، فالعدم وحدة من متناقضات تكشف عن نفسها في الوجود ، ومن ثم فالمادة قديمة بمعنى أنها أزلية ، وهي أيضاً أبدية ، والحركة هي النظام الذي يحفظ للوجود وجوده ، وهي الشكل الذي توجد عليه المادة . والحركة هي مصدر وجود الكائنات الحية ، إذ أنها تطورت من المادة غير الحية (٤١) .

وتبدأ المادة الحية في التطور من خلال التفاعل بينها وبين الطبيعة ، ويبدأ تاريخ البشرية بالصراع بين الإنسان والطبيعة ، حتى أن تاريخ البشرية هو تاريخ الصراع بين الإنسان والطبيعة (٤٢) وفقاً للحركة الجدلية في الشكل التالي :



شكل رقم (٢) : جدل تكوين للمجتمع

وبدا الإنسان تاريخه المنظم عندما ظهرت الملكية الفردية التي شطرت الإنسانية إلى شطرين أحدهما هو الملاك الذين لا يعملون والثاني العاملون الذين لا يملكون وكل شطر من هذين الشطرين هو طبقة تضم الأفراد المنضوين تحت لوائها ، وبين الطبقتين صراع وقوده استغلال الملاك للعاملين والاستغلال هو حصول الملاك على الفرق بين قيمة العمل الذي أداه العامل وأجر العامل وهو ما يسمى بفائض القيمة ^(٤٢) Surplus Value وجوهر النظام الرأسمالي يتجسد في تحول قوة العمل إلى سلعة يتم تبادلها في السوق ^(٤٤) وحتى يحقق المالك أرباحاً لابد أن يقلل من أجر العامل عن القيمة النقدية الحقيقية لما بذله من عمل .

ولقد مرت البشرية وفقاً لتطور نظام الملكية إلى خمس مراحل أساسية هي مرحلة المشاع ^(٤٥) التي لم تكن الملكية قد ظهرت فيها ، تليها مرحلة العبودية . ويمثل المجتمع العبودي وحدة بين الطبقتين الرئيسيتين ، السادة والعبيد وكان العبد مملوكاً وأسرته للأمير ، ويضمن له السيد حياته وأسرته ، إلا أن وعي العبيد بالاستغلال أدى بهم إلى القيام بثورات صاحبت ظهور الزراعة الكثيفة والإقطاعيات ، وأدت الثورة إلى قيام نظام جديد هو النظام الإقطاعي . الملاك فيه

هم الأمراء والعاملون فله هم قلى الأرض ، وقلى الأرض يخلّفون عن العبيد فالأمراء قد وهبهم ربع قطعة من الأرض دون ملكيتهم لها^(٤٦) ، وإذا كان الأمراء في المجتمع العبودى يعطون العبيد الغذاء الذي يكاد يحافظ على حياتهم فقط ، فإن قلى الأرض في المجتمع الإقطاعى هم الذين كانوا يقترون على أنفسهم حتى يدخروا ما لا يملكونه ، وهذه الملكية رأت في الثورة الصناعية اللحظة التاريخية التي تحالفوا فيها مع البرجوازية الصناعية ليقوموا بثورتهم ضد الإقطاعية .

وقامت الثورة الفرنسية لتعلن عن قيام المجتمع الرأسمالى وفيه تحرر قلى الأرض من القنانة ، وتحولوا إلى عمال يقفون أمام الماكينة . فأصبحوا أكثر حرية مما سبق ، ولكنهم يدفعون فائض القيمة لصاحب رأس المال ، وهذا هو جوهر الاستغلال في هذا النظام ، ومن ثم يظل الاستغلال قائماً نظراً لاستمرار وجود الملكية الخاصة .

ويضع كارل ماركس نهاية لهذا المسار التاريخى الذي فرضت ضرورته الملكية الخاصة المنتجة وهذه النهاية تتجسد في القضاء على الملكية الفردية ، وهذا يتأتى بقيام الثورات التي تنادى بقيام المجتمع الاشتراكى الذي تتحول فيه الملكية الفردية إلى ملكية عامة ، ويقوم هذا المجتمع من خلال استيلاء طبقة العمال على الحكم ، بمعنى أن الدولة تكون دولة من العمال تناصرهم بعد أن كانت أداة قهر لهم للمحافظة على وجود الملاك في كل مرحلة من المراحل السابقة .

ويسعى العمال من خلال استيلائهم على الحكم نحو إلغاء الملكية الفردية ، ومن ثم يصبح المجتمع الإنسانى بلا ملكية ، فيصبح المجتمع الشيوعى الذي تزول فيه الدولة كأداة للقهر وتلتفى فيه الندرة Scarcity التي تقوم عليها المجتمعات الطبقيّة ، وتخل محلها الوفرة Plenty التي تنشأ عن كسر علاقات السوق الاقتصادية القائمة على العرض والطلب .

مسار التاريخ هنا فرضته الضرورة ، وما مصدر الضرورة ؟ إنه الجدل ، ولكنه ليس جدل أفكار كلبية^(٤٧) كما هو الحال في الجدل المثالى ، بل هو جدل بين علاقات اجتماعية وأدوات إنتاجية مادية ، جدل الواقع الاجتماعى بما يتضمنه من بشر ومواد جمادية جدل بين الإنسان والطبيعة ، جدل بين جماعية الإنتاج وفردية

التوزيع ، ومن ثم يصبح النسقان الأيكولوجى والاقتصادى هما الأساس الذي يقوم عليه بناء المجتمع والصيرورة التاريخية Historical Becoming ويمثل هذان النسقان مايسمى بالبئية التحتية للمجتمع أما البئية الفوقية فهي شتى الإنساق الأخرى ^(٤٨) وهي السياسي التربوى والفكرى الثقافى وبين البئية التحتية والبئية الفوقية جدل يدفع بالضرورة التاريخية نحو الأمام في اتجاه زوال الملكية الفردية .

والفكر في المنظور الجدلي هو نشاط لمادة موجودة أصلاً في الإنسان وهي مخه والعقل وظيفة المخ ، ومن ثم تكون المادة سابقة على الفكر على عكس ما هو معروف في الفلسفات المثالية .

والحرية في الجدل الماركسى ترتبط بالحتمية التاريخية Historical De-termination بالمسار التاريخى وهي الوعي بالصراع الطبقي ، وما يؤول إليه من ضرورة ، حتى يتم دفع التاريخ في اتجاه هذه الضرورة ، ومن ثم فالحرية هي الوعي بالضرورة التاريخية ، ثم تحديد الفرد لمكانه من الصراع الطبقي بمعنى تحديد انتماؤه الطبقي ، ثم الوعي بالدور التاريخى لهذه الطبقة ، ثم السعى نحو تحقيق هذا الدور . قد يختلف الأمر إذا تحدثنا عن طبقة العمال ، أما إذا كنا أمام شريحة المثقفين Intelligentsia في المجتمع فإن الأمر يحتاج إلى معالجة أكثر وهذه الشريحة هي أكثر الشرائح المطالبة بتحديد موقفها من مسار التاريخ أي تحدى انتماؤهم الطبقي ، وإذا ما مارست هذه الطبقة استغلالاً بمعنى حصول أفرادها على فائض القيمة من العمال كانت هذه الطبقة منتمية لطبقة الملاك ، وإذا خضعت من قبل الطبقات المالكة للاستغلال أي دفع فائض قيمة فإن انتماؤهم يكون لطبقة العمال (طبقة البروليتاريا) . أما عن مفهوم الإنسان فإنه إذا كان إنتاج الحياة الاجتماعية يتم من خلال الإنتاج في الحياة الاقتصادية إذن يكون العمل هو الذي يصنع هوية الإنسان ، حوله من حيوان متدن إلى إنسان ، إذن فالإنسان حيوان منتج ^(٤٩) .

وبالمقارنة بين الفكرين الجدليين المثالي والمادي نجد اتفاقهما على المفاهيم التالية :

(١) الضرورة Necessity

(٢) الصيرورة Becoming

(٣) التناقض Contradiction

(٤) حل التناقض Contradiction Solving

(٥) سلب الملكية Negation of property

(٦) ارتباط الحرية بالضرورة - Connection between Freedom and Necessity

أما الاختلاف بينهما فيتضح في المفاهيم التالية :

(١) أسبقية الفكر على المادة في الجدول المثالي يقابلها أسبقية المادة على الفكر في الجدول المادي (٥٠) .

(٢) الجدول جدل أفكار كلية في الجدول المثالي يقابله جدل واقع مادي موضوعي في الجدول المادي .

(٣) مسار التاريخ وإن استخدمنا الجدول .

(٤) الدولة المطلقة في الجدول المثالي مقابل الدولة النسبية في الجدول المادي .

(٥) العنصرية الدينية في الجدول المثالي في مقابل المادية في الجدول المادي .

(٦) مغزى الحياة عبادة من أجل التوحد مع المطلق في الجدول المثالي في مقابل استمرار الإنسان لإعادة بناء نفسه في الجدول المادي .

(٧) العنصرية المعرفية في الجدول المثالي في مقابل العالمية في الجدول المادي .

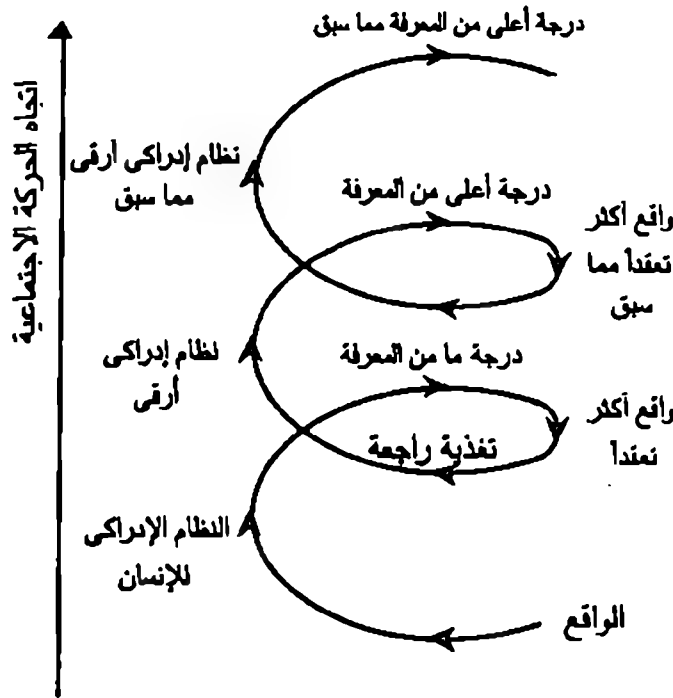
(٨) الإنسان حيوان مفكر (عاقِل) (٥١) في مقابل حيوان ملئج (٥٢) (مبدع) .

(٩) جدل الطبيعة قائم على جدل العقل فالفكر بطبيعته جدلي (٥٣) ، جدل العقل قائم على جدل الواقع .

خامساً : نظرية المعرفة في الجدول المادي عند ماركس :

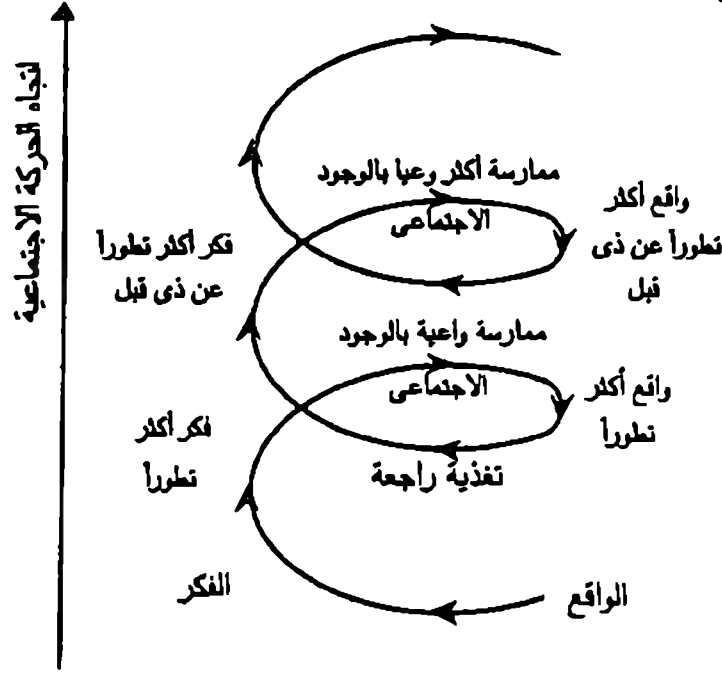
الواقع يصنع الوعي ، تلك المقولة الأساسية التي يقوم عليها العقل المعرفي . وتقوم نظرية المعرفة على الجدول (وليس الانعكاس الميكانيكي) بين أدوات المعرفة (٥٤) لدى الإنسان من ناحية والواقع الذي يعيش فيه من ناحية أخرى . يتم ذلك من خلال تأكيد أربعة مبادئ :

- (١) وجود واقع موضوعي منفصل عن ذات الإنسان .
 - (٢) حواس الإنسان ليست ثابتة الدرجة بل تتطور مع تفاعلها مع الواقع .
 - (٣) الوحدة بين الحواس والعقل ، فأدوات الحس عند الإنسان بوابة جهازه العصبي الذي يقبع على قمته المخ .
 - (٤) الثقة في الحواس كأدوات تنقل الواقع بصدق إلى مخ الإنسان في عملية تسمى بالانعكاس ، أي العلاقة المتبادلة بين الحواس من ناحية والواقع من ناحية أخرى ، ويتم الانعكاس خلال ممارسة الإنسان لحياته مستعيناً بنظامه الإدراكي وهذه الممارسة تسمى بالبراكسيس Praxis (الممارسة العملية) (٥٥).
- والحواس تتطور ، الضرورة تفرض عليها ذلك ، فكلما تعقد الواقع كلما فرضت الضرورة تطور الحواس من أجل التكافؤ في التعامل مع هذا الواقع ، وعندما لا يتم التكافؤ أدى ذلك إلى وجود بقية الكائنات الحية في مستواها من التطور البيولوجي ، أما الإنسان فإنه من خلال العمل استطاع أن يطور هذه الحواس ومن أهمها زيادة إمكانيات المخ وبالتالي زيادة قدرات العقل ويبين الرسم التالي جدل المعرفة في الفكر الماركسي :



شكل (٣) جدل الفعل المعرفي في الفكر الماركسي

كما يمكن توضيح جدل البراكسيس من خلال علاقة مسافة العمل بالواقع كما بيدها الرسم التالي :



شكل رقم (٤) : جدل البراكسيس في الفكر المادي

سادساً : نظرية الأخلاق في الجدل عند ماركس :

الأخلاق في الجدل المادي الماركسي هي أخلاق طبقية والمجتمع في الجدل المادي يتكون من طبقتين رئيسيتين المالكة والعاملة ، لذلك فهناك نمطان من الأخلاق ، أخلاق الطبقة المالكة وأخلاق الطبقة العاملة ، والأخلاق في المجتمع الاشتراكي هي أخلاق الطبقة العاملة ، لأنها الطبقة الصاعدة المنوط بها عملية سلب المجتمع الرأسمالي وقيام المجتمع الاشتراكي ومن ثم فإن القيم هي قيم المجتمع الاشتراكي الحاكم .

وبطبيعة الحال فإن القيم في الفلسفة الماركسية هي قيم نسبية لها بعدها الطبقي ولا توجد في الأخلاق الماركسية قيم مطلقة فذلك لا يتفق مع النظرية المادية للقيم .

سابعاً : أهداف التربية في الفكر الجدلي المادي عند ماركس :

إلى أين تأخذنا التربية وفقاً للجدل المادي ؟ يواجه الإنسان في التربية

الماركسية نفسه ، يصنع مصيره ، ولا يعتمد في ذلك على استلهاام مشيلته من قوى غيبية ، فهو يواجه مولده ، ويواجه حياته في مراحلها المختلفة ، ويواجه الموت ، ويواجه وجوده الذي يعبر به عن لحظة تاريخية في مسيرة الوجود الإنساني .

وبغير الوعي بهذا الوجود لا يستطيع الإنسان مهما أوتى من إمكانيات ، أن يصنع وجوده ، والوعي يحتاج إلى الفهم ، والفهم يتطلب دراسة مستفيضة للبحث عن قوانين هذا الوجود ، ينظر إلى الطبيعة ، فإذا بها صرح شامخ يهدد حياته يوماً بعد يوم ، وعليه أن يحفظ على هذا الوجود في كيف يضمن له حياة لائقة .

والعلم سلاح الإنسان في الوعي بالبيئة الفيزيائية ، وعالمه الفيزيقي بلا حدود ، يبدأ من دراسة أقل جسيم في الذرة إلى أبعاد كون مترامي الأطراف ، ومن ثم تصبح السيطرة على الطبيعة من أهم أهدافه في الحياة لإخضاعها من أجل تطوير حياته .

والوعي لا يتوقف على دراسة البيئة الفيزيائية فحسب ، ولكنه وعي بجدلية الحركة الاجتماعية فيما يسمى في أدبيات الفكر الماركسي بالمادية التاريخية ، وقد تعرض البحث للمسيرة الجدلية للتاريخ الاجتماعي ، في عرضه لمبحث الوجود في الفكر المادي الجدلي ، والجدل في الحركة الاجتماعية يفرض الضرورة ، والضرورة التاريخية تحدد الأطر التي يمكن للإنسان أن يكون من خلالها حراً ، فهي التي تفرض المساحة التي يمكن للإنسان أن يمارس حريته فيها ، ومهمة الفكر والممارسة الماركسيين أن يعيشا المرحلة التي وصل إليها هذا المسار ، وأن يتفهما دورهما التاريخي وفقاً لطبيعة هذه المرحلة .

والوعي ، والحرية ، يصنعان الإبداع ، أي أن فعل الإبداع يحقق حرية فاعلة ^(٥٦) ، كما يصنعان الثورة ، فالإبداع يعنى تغيير الواقع ^(٥٧) ، والثورة حرية ، سلب لحظة تاريخية لإيجاب Positionalization مرحلة تاريخية أكثر تقدماً ، فالثورة والإبداع يسلبان جوهر المجتمع الرأسمالي من أجل قيام المجتمع الاشتراكي .

والإنسان في المجتمع الرأسمالي مغترب Alienated ^(٥٨) يعيش وحيداً بلا انتماء ، بحيث لا يجد فيما يعمل نفحة من ذاته ، وهو غير قادر على الإبداع فمن

لا يعمل - بحرية - لا يبدع (٥٩) ، هناك مفارقة بين عمله من ناحية ، ودوره التاريخي من ناحية أخرى ، وهنا يظهر دور التربية في تحقيق هذا الدور التاريخي للإنسان ، أي أن تحيل الإنسان المغترب إلى إنسان واع بدوره التاريخي الذي يتجسد في مهامه التالية :

(١) المشاركة في القضاء على المجتمع الرأسمالي .

(٢) المشاركة في إقامة المجتمع الاشتراكي .

(٣) المشاركة في تأمين تحول المجتمع الاشتراكي إلى المجتمع اللاتبقي .

(أ) ثلاث لحظات تاريخية تربوية :

اللحظة الأولى : المجتمع الرأسمالي - وهنا نجد عدة مهمات أساسية للتربية:

(١) توعية الطبقات الكادحة ومناصريها بالتناقض الكامن في بنية المجتمع الرأسمالي وأثره على إنسانية أفراده .

(٢) توعية أفراد الطبقات الكادحة بحتمية الحل الاشتراكي .

(٣) توعيتهم بآليات انهيار المجتمع الرأسمالي ، وضرورة قيام الثورة البروليتارية .

(٤) تنمية وعي المثقفين بدورهم التاريخي لمناصرة الطبقات الكادحة حتى تحقق انتصارها على الطبقات البورجوازية التي في يدها مقاليد الحكم .

(٥) مساعدة الطبقات صاحبة اللحظة التاريخية الصاعدة على المشاركة في الكفاح الثوري ، سراً وعلانية .

(٦) توعية أفراد الحزب الشيوعي بأن عملية انهيار الرأسمالية لا تتم في سياق محلي ، وإنما لها أبعادها الدولية التي لا بد من وضعها في الاعتبار ، فتحالف الطبقة العاملة على مستوى العالم شرط من شروط القضاء على النظام الرأسمالي .

وإذا كان العمل الوطني في المجتمع الاشتراكي يتم وفقاً لخطة تنموية تعجل من عملية النمو في شتى جوانب العمل ، فإن التزامن Synchronization بين

الخطة التربوية والخطط التنموية أمر ضروري من شأنه أن يؤدي إلى نجاح تلك الخطط (٦٠) .

والمؤسسة التربوية في المجتمع الاشتراكي وفقاً للفكر الماركسي تقف على خط الإنتاج في المجتمع ، خط الإنتاج بعناصره المختلفة التي تمكن التربية من تجاوز مجرد إعداد قوى عاملة مدربة تحتاج إلى تحقيق دور حضارى في المجتمع كله ، فتخلق المواطن الواعي بدوره التاريخي لإقامة المجتمع الشيوعي المستهدف .

وإذا كنا نؤكد على أن علم أصول التربية - الذي ينتمى إليه هذا البحث - هو علم بناء الأهداف التربوية ، يمكن التأكيد على أن أهداف التربية وفقاً للفكر الماركسي اللينيني تسعى إلى مساعدة الفرد للمشاركة في تحقيق الأهداف التالية بشكل تفصيلي :

(١) السيطرة على الطبيعة لاستغلالها في تطوير حياة المجتمع من خلال الوعي به .

(٢) الانطلاق للفضاء الخارجى لاجتياز المرحلة الأرض كونية التي بدأها الإنسان منذ دوران أول قمر صناعى حول الأرض .

(٣) انضباط المجتمع في تآزر زمنى لاستثمار الطاقات المختلفة للمجتمع الاشتراكي استثماراً أمثل .

وفي المجال الاقتصادى تسعى التربية لمشاركة الفرد في تحقيق الأهداف التالية :

(٤) تحقيق الوفرة في الإنتاج .

(٥) التوزيع من خلال العمل كتمهيد للتوزيع وفقاً للحاجة .

(٦) تحقيق ملكية اجتماعية ناجحة بنفي الملكية الفردية الملتجة وتصفيتها .

(٧) تحقيق استهلاك مرشد يزداد حجمه تدريجياً وفقاً لتطور الإنتاج .

(٨) تحقيق عمل غير مغترب بنفي وجود فائض القيمة في العلاقات بين العمل والملكية الاجتماعية .

(٩) دعم التكنولوجيا تمهيداً لتحرير العامل من مشاركة الآلة في أداء عملها .

(١٠) مواكبة البحث العلمى لتطلعات المجتمع الاشتراكي في الجوانب المختلفة للعمل الوطنى .

وفي المجال الأسري نجد الأهداف التالية :

(١١) تحويل الانتماء الأسري إلى انتماء طبقي ، حيث تحل الدولة محل الأسرة في تحقيق أهدافها السابقة .

(١٢) تحقيق زواج فيه تكافؤ بين مكانة المرأة ومكانة الرجل .

(١٣) تحويل العلاقات بين الدولة والأسرة إلى علاقات مشاركة في وحدة الفكر والعمل .

وفي المجال الصحي والتروبيحي :

(١٤) توفير رعاية صحية تقوم على الوقاية قبل العلاج .

(١٥) توفير علاج للمواطن من منظور حق المواطن في العلاج الكامل .

(١٦) النظر إلى وقت الفراغ باعتباره متجادلاً مع وقت العمل ومن ثم توفير وقت فراغ يتيح للفرد زيادة في إمكاناته الإبداعية .

وفي الجانب السياسي :

(١٧) تحقيق سيطرة الطبقة العاملة على الحكم كمرحلة لتصفية الدولة كأداة للقهر السياسي .

(١٨) ضمان مشاركة صحيحة من أفراد المجتمع في صنع سياسة الدولة من خلال المشاركة في التنمية الشاملة بقيادة الحزب الشيوعي .

(١٩) سلب الفهم الفردي للديمقراطية ودعمها في إطارها الجماعي .

(٢٠) دعم كل من عناصر القوة الفيزيائية التي تحمى النظام الاشتراكي من المخاطر الداخلية والخارجية .

(٢١) المشاركة في تصفية الأنظمة الرأسمالية في العالم .

ومن الناحية البداجوجية :

(٢٢) الوعي بالبيئة الفيزيائية وعلاقتها بالتطور الاجتماعي .

(٢٣) تحقيق الوعي الاجتماعي وإدراك الفرد للضرورة التاريخية ودورها التاريخي نحوها .

(٢٤) إكساب الفرد المهارات المختلفة التي تمكنه من المشاركة في التخطيط الشامل استهدافاً وتطبيقاً وتقريباً .

وفي المجال العقدي :

(٢٥) سيادة الوعي بكل من المادية الجدلية والمادية التاريخية .

(٢٦) التعامل مع الفلسفة باعتبارها زائلة .

(٢٧) التعامل مع الدين باعتباره زائلاً .

(٢٨) التعامل مع الفن باعتباره سلاحاً في تشييد المجتمع الاشتراكي .

وفي المجال الثقافي :

(٢٩) الوعي التاريخي للوجود الاجتماعي والاعتبار بما فيه من عبر ودروس يستفاد منها في صنع الحاضر والمستقبل .

(٣٠) تحقيق الأصالة في الأنظمة الثقافية المختلفة .

(٣١) التعامل مع التراث في إطار من المعاصرة .

(ب) اللحظة الثانية : المجتمع الاشتراكي :

وهي اللحظة التي استولت فيها الطبقات الكادحة على الحكم ، ويدخل المجتمع في عملية تحول إلى الاشتراكية حيث تبدأ عملية رأسمالية الدولة لتحويل الاقتصاد الرأسمالي إلى اقتصاد اشتراكي ، ومايستتبع ذلك من تغيير في البليتين التحتية والفوقية ، فتتحل بالتدريج أبلية المجتمع الثقافية والقانونية والتربوية لتشارك في حشد شعب بأكمله تحت قيادة الحزب الشيوعي لتتناغم حياته في عملية جماعية .

والتربية - بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية - تقود عملية التحول القيمي من قيم الرأسمالية إلى قيم الاشتراكية ، وتمكين الفرد من المشاركة في إدارة دفة الأمور في بلده ، بكل صدق وإخلاص ، ومهام التربية في هذه المرحلة تتجسد فيما يلي :

(١) توعية أفراد المجتمع بتحول التناقض الرئيسي في المجتمع من التناقض بين الطبقات البرجوازية والطبقات صاحبة المصلحة في التغير إلى تناقض بين أفراد المجتمع من ناحية ، والطبيعة من ناحية أخرى ، كما أن التناقض بين النقابات العمالية والدولة يظل قائماً ، تحقق النقابات في إطاره للرقابة على سير العمل الوطني ، فالحزب الثوري عندما يصبح في الحكم يتحول إلى أداة بيروقراطية تكون بطبيعتها أقل ثورية من الطبقات الكادحة العاملة في الميدان ، ويحتاج الأمر إلى توجيه شعبي مرحلة بعد أخرى .

(٢) توعية أفراد المجتمع بأن رأسمالية الدولة لا تقضي على فائض القيمة تماماً ، ولكن قيمته التي تحصل عليه الدولة نتحول إلى دعم اجتماعي للطبقات العاملة في صورة خدمات اجتماعية ويلغي هذا الفائض تماماً مع اختفاء الدولة ككيان اجتماعي .

(٣) توعية أفراد المجتمع ، بأن العمل تحول من كونه سلعة إلى معيار لتوزيع عائد الإنتاج في المجتمع ، حيث يكون شعار هذه اللحظة التاريخية من كل حسب طاقته إلى كل حسب عمله .

(٤) أن تتحول التنمية الشاملة على أرض الواقع إلى مدرسة تقوم في جوهرها على الممارسة العملية (البراكسيس) يكتسب الفرد من خلالها المعارف والمهارات والقيم التي تدعم مرحلة التحول الاشتراكي .

(٥) إيمان أفراد المجتمع بقيادة الحزب الشيوعي في توجيه عملية التحول الاشتراكي .

(٦) تحقيق مشاركة ناضجة من قبل الأفراد في سياق مجتمعي موجه لتحويل المجتمع إلى مجتمع اشتراكي .

(٧) توعية كوادر الحزب الشيوعي بأهمية دورهم في توجيه العمل الوطني والوعي بدورهم في تحقيق الدور التاريخي لها وهو تسليم مقاليد الحكم إلى الآليات الشعبية واختفاء دور الدولة ومكانها من العمل الوطني .

(٨) توعية أفراد المجتمع بأن سير العمل الوطني بأبعاده المعرفية والقيمية لانتم في سياق ديني يؤمنون به وإنما يتم في سياق وضعي .

(٩) توعية الكوادر الحزبية بإمكانية زوال الإيديولوجيا والفلسفة حيث يرتبط وجودهما بوجود الطبقات ، ويلغى دورهما مع اختفاء الأوضاع الطبقيّة .

(١٠) توعية أفراد المجتمع بأن البعد العالمي للتحوّل الاشتراكي شرط لنجاحه بل أن الأمر يتعلق بأمرين ، أمر كوكبي وآخر كوني .

(ج) اللحظة التاريخية الثالثة : المجتمع اللاطبيقي :

وبعد عملية تحوّل تمت بدون توقّيت زملي فاصل يأخذ المجتمع طريقه لإقامة المجتمع اللاطبيقي ، وهو مجتمع ينتهي فيه وجود الأسرة والدولة والحزب الثوري ، ويصل فيه أفراد المجتمع إلى درجة من الوعي ببعديه - الفكري والتطبيقي - تمكّنهم من الحياة في عالم الوفرة ، وشعار هذه اللحظة «من كل حسب طاقته إلى كل حسب حاجته» ، والحاجة هنا ليست مصطلحاً هلامياً وإنما يكتسب حدوده وفقاً لإمكانات المجتمع يوماً بعد يوم .

ومع قيام المجتمع اللاطبيقي لا يمكننا القول بأن التناقضات قد انتفت وإنما نؤكد التناقض الرئيس بين الإنسان والطبيعة حيث يتطلّع الإنسان إلى السيطرة على الطبيعة من خلال برامج الفضاء فتجاوز طلائع المجتمع بإمكاناتهم الفائقة المرحلة الأرض/كونية التي بدأت عام ١٩٥٧ بإطلاق القمر الصناعي السوفيتي سبوتنيك والانطلاق في مرحلة كونية تتحدد أهدافها وفقاً للخطوات المتاحة عاماً بعد عام .

وماذا بعد ... ؟ الطريق الثالث :

كان البحث عملية استكشاف لأهداف التربية من بين أهداف المجتمع في ثلاث مراحل أو لحظات تاريخية وفقاً لسياق منطقي يكشف عن قوانين الجدال التي تنتظم الحركة التاريخية للإنسان ، قد يعتبره البعض بحثاً مازال سياقه ينبض رغم سقوط الاتحاد السوفيتي وتوابعه ، وقد يعتبره البعض بحثاً في تاريخ التربية ، ولكن الباحث يراه وقفه تأمل بل دعوة إلى التأمل في قضية الجدال نفسه ومساره ، جدل الفكرة ، ثم جدل الواقع في صورته المادية ، ويدعو البحث إلى جدل ثالث باعتباره المنطق الذي يمكن أن نفهم به الواقع العربي الإسلامي الذي تتحدد وفقاً له هويتنا المنشودة .

إلا أن كل من يتصور وجود منطق مثالي ومنطق مادي فحسب يعتبر أن الدعوة للخط الثالث هو دعوة للتوفيق والتلفيق في خلطة فكرية غير متماسكة . وبالفعل فهناك الكثير من المفكرين الذين ظهروا في تاريخ الفكر يدعون إلى التلفيق والتوفيق دون وعي وهو فكر لا يستند إلى أونتولوجيا منطقية مقبولة ، إلا أن هذا لا يلغى أن هناك محاولات في وطننا العربي للخروج بفكر نعيش معه لحظتنا التاريخية نفهمها من ناحية ، ونستشرف آفاقها المستقبلية من ناحية أخرى .

السؤال الأخير ... ما الطريق الثالث ؟

أهو وهم لا يستند إلى منطق صلب ؟

أم هو إمكانية تحتاج إلى تأزر يحولها إلى واقع ؟

ومادور التربية إذن ؟ تلك قضايا يطرحها الباحث ويجب عن تلك التساؤلات في بحث نال عما اقترحه من جدل ثالث .. الجدل الواقعي المؤمن ، في السياق المنطقي لهذا البحث .

المراجع والهوامش

- (١) هريوت ماركيز : العقل والثروة ، هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية ، ترجمة فؤاد زكريا (القاهرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب - ١٩٧٩) ص ٦ .
- هنري لوفيفر : (المنطق الجدلي) ترجمة : إبراهيم فتحى (القاهرة : دار الفكر المعاصر ١٩٧٨) ، ص ١٢-١٣ وأيضاً ص ١٧ .
- (٢) على عبدالمعطي والسيد نفادي : المنطق وفلسفة العلم (الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية ١٩٨٨) ، ص ٣٧-٤٠ .
- (٣) المرجع السابق ، ص ٤١ .
- (٤) عبدالرحمن بدوي : موسوعة الفلسفة ، ج ١ ، (بيروت - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - ١٩٨٤) ، ص ١٢٨ .
- (٥) مراد وهبة : قصة الفلسفة (القاهرة - دار الثقافة الجديدة - ١٩٨٠) ، ص ٦١ .
- (٦) يؤكد ماركيز هنا على أن الجانب الثوري في فكر هيجل هو فكرة السلب : ماركيز ، مرجع سابق ، ص ٧ .
- (٧) مراد وهبة : (مرجع سابق) ، ص ٩٠ .
- (8) Donald Mcquare (ed) *Marx Sociology, Social Change, Capitalism* (London. Quarter books 1978), p3.
- (٩) يقول لوفيفر : وسوف تستمر العلاقة بين فلسفة هيجل والماركسية في مدنا بالعديد من الألغاز ومن موضوعات البحث لحقبة طويلة من الزمن ذلك لأنها علاقة جدلية تتم عن صراع بينهما ، انظر :
- هنري لوفيفر : ماركس وعلم الاجتماع ، ترجمة : بدر الدين الرفاعي (دمشق - منشورات وزارة الثقافة ١٩٧١) ، ص ٢٩ .
- (١٠) الفلسفة هنا هي علم تغيير الواقع ، وفي هذا يقول ماركس إن الفلاسفة حتى اليوم لم يقدموا سوى تفسير العالم بطرق مختلفة . لكن الأمر الأهم هو تغييره انظر :

- كارل ماركس وفردريك انجلز : الأيدولوجية الألمانية ترجمة : فؤاد أيوب (دمشق - دار دمشق للطباعة والنشر ١٩٧٦) ، ص ٦٥٣ .
- (١١) عبدالفتاح الديدي ، وعصام الدين هلال : التربية عند هيجل (الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣) ، ص ١٣٠-١٣١ .
- (١٢) عصام الدين هلال : التعليم وقيم التنمية (طنطا ، مكتبة سماح) ، ص ٣٢ .
تعرض الباحث لهذا المنهج في رسالته للدكتوراة «دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلاب القيم اللازمة لعملية التنمية» (كلية تربية عين شمس ١٩٨٣ م) .
- (١٣) على عبدالمعطي والسيد نفاذي : مرجع سابق ، ص ٢٢ .
- (١٤) نيقولا ريشر : تطور المنطق العربي ، ترجمة : محمد مهران (القاهرة - دار المعارف ١٩٨٥) ، ص ١٨ .
- (١٥) التهانوي : كشف اصطلاحات الفنون ، ص ٣٣ ، الفارابي : إحصاء العلوم . ص ٦٢ في نيقولا ريشر مرجع سابق ، ص ١٨ .
- (١٦) عبد الفتاح الديدي : فلسفة هيجل (القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠) ، ص ١٦ .
- (١٧) عصام الدين هلال : الإيديولوجيا والبحث التربوي (القاهرة - دار مصر العربية - ١٩٨٧) ، ص ٥٦ .
- (١٨) المرجع السابق ، ص ٥٥ .
- (١٩) على سامي النشار وآخرون : هيراقليطس ، فيلسوف التغير وأثره في الفكر الفلسفي (القاهرة - دار المعارف - ١٩٦٩) ، ص ٣٩ .
- (٢٠) المرجع السابق ، ص ١١٧ .
- (٢١) عبد الرحمن بدوي : مرجع سابق ، ص ٢٧١ .
- (٢٢) محمد على أبو ريان : الفلسفة اليونانية ، الجزء الأول من طاليس إلى أفلاطون (الإسكندرية - دار الجامعات المصرية - ١٩٧٩) ، ص ٩٩ .
- (٢٣) محمد على أبو ريان : مرجع سابق ، ص ١١٥ .

- (٢٤) المرجع السابق ، ص ١٣٥-١٣٨ .
- (٢٥) المرجع السابق ، ص ١٧٩ .
- (٢٦) المرجع السابق ، ص ١٨٦ .
- (٢٧) مراد وهبة : (قصة الفلسفة) ، مرجع سابق ، ص ٣٠-٣١ .
- (28) Stace. W.: The Philosophy of Hegel (London Dover Publications Inc- 1955), P 32.
- (٢٩) ولتر ستين : المنطق وفلسفة الطبيعة ، المجلد الأول ترجمة : إمام عبد الفتاح إمام ، (بيروت - دار التنوير للطباعة والنشر ، ط ٣ - ١٩٨٣) ، ص ٤٢ .
- (٣٠) إمام عبد الفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل (القاهرة - دار المعارف - ١٩٦٩) .
- (٣١) برجييه جارودي : النظرية المادية في المعرفة ، ترجمة : إبراهيم قريطم (دمشق للطباعة والنشر - د.ت) ، ص ١٦ .
- (٣٢) مراد وهبة : (قصة الفلسفة) ، مرجع سابق ، ص ٩٧ .
- (٣٣) كارل ماركس : رأس المال ، ترجمة : د. راشد البراوي ، (القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٩) ، ص ١٦-١٧ .
- وكذلك فيليكس فولكوف ، ناتانيا فولكوف : ما هي القيمة الزائدة ؟ (موسكو دار الأقدم - ١٩٨٨) ، ص ٨٠ .
- (34) Richard C. Edwards et. al: 'The Capitalist System, A Radical Analysis of American Society (N.J, prentice hall inc englewood cliffs 1978) pp 49-50.
- (35) Donald Mcauarice: Opcit, P 163.
- (36) Rumyantsev (Ed): Political Economy (Moscow progress publishers 1983), P 52.

- (٣٧) عبد الفتاح الديدي : (فلسفة هيجل) ، مرجع سابق ، ص ٢١ .
- (٣٨) شيبثولين : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ترجمة : لويس اسكاروس (القاهرة - دار الثقافة الجديدة - ١٩٨١) ، ص ٢١٧ .
- (٣٩) عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوي ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .
- (٤٠) روجيه جارودي : مرجع سابق ، ص ٥ .
- * يعد هيجل مفكراً عنصرياً ينجاز إلى الجنس الجرمانى من ناحية والديانة المسيحية من جهة أخرى .
- (٤١) هيجل : محاضرات في فلسفة التاريخ ، ج ١ العقل في التاريخ (بيروت - دار التنوير - ١٩٨٣) ، ص ٤٠ .
- (٤٢) روجيه جارودي : مرجع سابق ، ص ٣٥٦ .
- (٤٣) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، المجلد الأول ، ترجمة وتعليق : إمام عبد الفتاح إمام (بيروت - دار التنوير للطباعة والنشر - ١٩٨٣) ، ص ٦٤ .
- (٤٤) روجيه جارودي : (النظرية المادية في المعرفة) ، مرجع سابق ، ص ١٥٦ .
- (٤٥) المرجع السابق ، ص ٣٥٦ ، ويقول فيها جارودي : «لقد حلل ماركس لأول مرة مفهوم الممارسة العملية تحليلاً عملياً كاملاً وملموساً ، فالماركسية اللينينية تقصد بالممارسة العملية العمل المتبادل بين الإنسان والطبيعة والعمل المتبادل بين الإنسان والمجتمع .

(46) Short, E.: Education in a Changing world (London, Alden & Mowbrag Ltd, 1971), P1.

- (٤٧) هيجل : محاضرات في فلسفة التاريخ - الجزء الأول - العقل في التاريخ ، ترجمة وتقديم : إمام عبد الفتاح إمام (بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ط ٣ ، ١٩٨٣) ، ص ٤٧-٤٨ .

- (٤٨) ر . ج مالك كالستر : نشأة الحرية في التربية - ترجمة : أمين مرسي قنديل - الجزء الثانى (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٥١) ، ص .
- (٤٩) المرجع السابق ، الجزء الأول ص ٣٢ .

(50) Brobacher, J.S **Modern Philosophies of Education** (Tokyo: Kogakusha C. Ltd forth edition 1969), P 339.

(٥١) أحمد فؤاد الأهواني : جون ديوي - سلسلة نوابغ الفكر الغربى (القاهرة ، دار المعارف ، ط ٧ ، ١٩٨٧) ، ص ٨٤ .

(٥٢) هنرى لوفيفر : مرجع سابق ، ص ٥٩ .

(٥٣) عبد الفتاح الديدي : الإتجاهات المعاصرة فى الفلسفة (القاهرة الدار القومية للطباعة والنشر ١٩٧٠) ، ص ١٦٩ .

كما نرى ذلك فى : Brobacher, Opcit, pp, 339-341

(54) Makarenko, A.S. **Problems of Soviet School Education** (Moscow Progress Publisher 1965), P 29.

(٥٥) عصام الدين هلال : (التعليم وقيم التنمية) ، مرجع سابق ، ص ٥٣-٧١ .

(56) Jozsef Bogнар: **Economic Policy and Planning in Developing Countries** (Budapest, Akadernial kiado 1969), P 318.

(57) Plemenatz, J **Karl Marx's Philosophy of Man** (Oxford, clarendon press. 1975), P 3.

(58) Karl Marx: **Selected writings in Sociology and Social Philosophy** ed by T.B Bottomore and Maximilian Ruble (London, Watts & Co 1956), PP 70-169 in .

Phillips, B.S. **Sociology, Social Structure and Change** (N.Y. The Macmillan company 2nd Print 1970), PP 89-188.

(٥٩) محمد عزيز الحبابى : من الحريات إلى التحرر (القاهرة ، دار المعارف ١٩٧٢) ، ص ١١٢ .

(٦٠) مراد وهبة : فلسفة الإبداع (القاهرة ، دار العالم الثالث ، ١٩٩٦) ، ص ٥١.

(61) Jozef Bogнар **Economic Policy and Planning in Developing Countries** (Budapest, Akademial iado, 1969) .

الفصل الثالث

أهداف التربية في الجدل المثالي

الفصل الثالث

أهداف التربية في الفكر الجدلي المثالي^(١)

مقدمة :

يمكن القول بإطمئنان أنه لا يكون الفصل بين الفيلسوف والمفكر التربوي فكل فيلسوف هو مفكر تربوي بالضرورة ، حتى وأن لم يكتب كلمة تحت عنوان التربية . فالفيلسوف ورجل علم الاجتماع والمفكر العام والأديب ، كل واحد من هؤلاء يسعى لبناء مجتمع ما ، بصورة ما في ذهنه ، حتى وأن لم يكتب مشروعاً قومياً تسعى نحوه الدولة ، فما يربطهم هو الإنسان ، فلا يمكن لكل من هؤلاء أن يكتب وقد رمى الإنسان بعيداً عن فكره ، فإذا فعل ذلك سقط من أن ينسب لفئة من الفئات سابقة الذكر ، وعندما يكتب المفكر في الإنسان فهو يكتب في صميم التربية .

ومن ناحية أخرى لا يمكن أن يعتبر المفكر رجل تربية إن لم تكن له نظرة فلسفية يمكن تجريدها م كتاباته ، وإن لم يكن لديه ذلك فإنه بلا شك يسقط من عداد رجال الفكر التربوي ، وغالباً ما يكتب الكثير من أبحاثه ، وقد أقسم كل القسم بأنه كتب في التربية كتابه محايدة : ولكن كلما استطعنا تجريد هذه الفلسفة كلما اقترب الكاتب من عداد المفكرين ، وما يمكن تجريده بسهولة ويسر هو انتماء الباحث لسياسة تربية ما ، ومن هذه السياسة يمكن تجريد إما فلسفة وإما إرهابيات فلسفية ، قد تكون متماسكة ، وقد تكون مهوشة متناقضة ولكننا في النهاية لا بد أن نصل إلى شيء ما من هذا القبيل .

وفي حديث الفيلسوف عن الإنسان حلم مستقبلي لا يمكن إغفاله فهو يكتب لهذا الإنسان في حاضره ومستقبله ، والكتابة عن الإنسان هي كتابة عن المجتمع ، إذا فكل منهم يبحث عن صورة مثلى ، أو حلم وردى لبني الإنسان والمجتمعات التي يعيشها هذا الإنسان .

(١) د. عصام الدين هلال .

ويمكن تتبع ذلك منذ أن بدأ الإنسان يفكر حتى الفلاسفة المعاصرين ، ولا يدحض ذلك تلك الفلسفات التي لم تقدم جمهورية مثلى واكتفت بنقدتها للمجتمعات السالفة والحاضرة ، أو اكتفت بما يسمى بالمدهجية الفلسفية ، كالفلسفة الوجودية ، والفلسفة الظاهريانية على سبيل المثال .

والحلم الفلسفي يعني الدعوة للتغيير ، بمعني أن يتغير المجتمع المعاصر حتى يصبح مجتمعاً جديداً له مواصفات حالية ، وعلينا أن نصل به إلى مواصفات أخرى حتى يتحقق حلم الفيلسوف ، ومهما غير الرجال التنفيذيون من الأسس المادية للمجتمع ، فدائماً يبقى مكان أصيل أو دور كبير للتربية حتى تقول كلمتها ، وللتعليم أن يؤدي فعله المطلوب ، ومن ثم تتكامل الأدوار ، لكن التربية لا تستطيع أن تحقق ذلك دون أن تكون على وعي كامل بعملية التغيير من حيث أهدافها واتجاهاتها ، لذلك على التربوي أن يتسلح بالإمكانات الفلسفية التي تجعله قادراً على تحويل الحلم إلى حقيقة ، وهذا ما يدفع المتخصصين في فلسفة التربية إلى الدهل من الفلسفة باعتبارها أصلاً من أصول التربية ، وتمحيص هذه الفلسفات حتى يمكن بناء الأهداف التربوية على أساس فلسفي سليم .

وهيجل من الفلاسفة الذين لم يكتبوا في التربية بشكل مباشر ، ولكنه من الفلاسفة الذين يمكن تلمس ظلال أفكارهم على الحركات الاجتماعية والفكر الاجتماعي ، سواء ما حدث في عصره أم حدث من بعده ، وسواء كان هذا الفكر مثالياً أم مادياً ، فكل مفكر ظهر بعد هيجل كان عليه أن يحدد مكانه قريباً أو بعداً عن هيجل ، إلا أننا لانستطيع أن نبتعد بهيجل عن مجال التربية ، فقد كان مدرساً للفلسفة ، ناشئاً أم مخضرم ، وليست كتبه سوى محاضرات لطلابه وقد زيدت أو نقحت ، حتى وهو يعالج أكثر الموضوعات تعقيداً ، لقد عمل هيجل مربياً طيلة حياته ، حتى خلال تلك الفترات التي اشتغل بها في الكتابة بالمجلات الفلسفية ، فتداول العلم في حد ذاته عمل تربوي من الدرجة الأولى ، هذا إلى جانب الإمكانات التربوية التي يتضمنها فكره مع كل فكرة كتبها .. وعند القول بأن هيجل فيلسوف الدولة البروسية ، يتضح دوره كمفكر ساهم بفكره في قيام نظم اجتماعية التربية عنصراً رئيساً في قياسها ، بل كان هو والمدرسة الألمانية مرتكزاً لإلهام رجال الثورة الفرنسية ، والأمران متناقضان ، وجدا سبيلهما في فلسفة هيجل ، الأمر الأول هو الدعوة إلى الثبات ، والأمر الثاني يمثل الدعوة إلى

التغيير، وتلك قضية تثرى من فكره ، وتعلو من مكانته بحيث يستحق منا وقفة تحليل ودراسة . وإذا نظرنا إليه من منظور قوى السالب التي تعتبر لب فلسفته ، فإن فكرة السلب هذه تحتل مكانة كبيرة في تربية الأجيال على ضوء غايات كبرى ، وهي التي تتميز عن الفلاسفة المثاليين الآخرين ، الذين أقاموا فلسفاتهم على المنطق الأرسطي صاحب مقولة الهوية ، وفكرة السلب مع الديالكتيك تمثل منهجاً لفهم الواقع - حتى وإن كان في صورة فكرية كما يقول هيجل - والمنهج هو ثمرة ما يقدمه الفيلسوف وهو بالتالي الثمرة التي يفيد منها التربوي وكل مفكر اجتماعي .

لقد اكتمل الديالكتيك المثالي على يد هيجل ، وظهر من بعده الجدال المادي عند «ماركس» و«إنجلز» و«سارتر» ، ولعب الجدال دوراً كبيراً في مجال الفكر الاجتماعي عامة ، والفلسفي على وجه الخصوص ، بما أحدثه من تجاوز للمنطق الأرسطي ، وأصبحا نمطين من التفكير يتناسبان وطبيعة العصر الذي نعيش فيه . لقد أحدثا في المنطق ثورة لا تقل في أهميتها عن الثورة التي أحدثها كل من ماكس بلانك و«دي بروي» و«أينشتاين» في الفيزياء الحديثة والمعاصرة لكنهما - أي الجدلين - قد غطيا في تطورهما على نوع ثالث من الجدال هو الجدال الواقعي ، والأخير يرفض تصنيف الفلسفة إلى فلسفة مادية وأخرى مثالية وحسب ، وإنما يضيف الفلسفة الواقعية .

لذلك مأمل الباحث في أن يظهر قوة الجدال الواقعي كما حدث للجدلين السابقين ، وقد بدأ في هذا الاتجاه مع دراسة الدكتوراه ثم ركز دراساته فيما بعد على قضية المنهج ، فأجرى عدة بحوث في هذا الشأن ، ثم تلا هذه البحوث بهذا البحث عن التربية في إطار الجدال المثالي ، يلي هذا البحث بحثان آخران أحدهما عن الجدال المادي ومضموناته التربوية ، يليه البحث المستهدف وهو الجدال الواقعي ومضموناته التربوية ، عندئذ يكون بذلك قد أكمل دراسة مستفيضة في أصول التربية لعلها تفيد في هذا الميدان .

والهدف من هذا البحث هو تحليل النسق الفلسفي الهيجلي وصولاً إلى الإمكانيات التربوية الكاملة فيه ، والتي يمكن على أساسها صياغة الأهداف التربوية التي يستهدفها وسيتم ذلك من خلال مناقشة المفاهيم التي يقوم عليها هذا

الفكر في جوانبه الثلاثة التي يقيم عليها الباحث دراسته نحو الجدول الواقعي .

وتتخلص مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل التالي :

« ما أهداف التربية التي يمكن استخلاصها من دراسة النسق الفلسفي للفيلسوف هيغل ؟ »

وللإجابة عن هذا التساؤل يمكن الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :

(١) ما مفهوم كل من جدل الفكر وجدل المجتمع وجدل الطبيعة ؟

(٢) ما ركائز الجدول المثالي مقارناً بالجدول المادي ؟

(٣) ما الأبعاد التربوية لمفهوم الدولة عند هيغل ؟

(٤) ما الأبعاد التربوية لمفهوم الحرية عند هيغل ؟

(٥) ما الأبعاد التربوية لمفهوم الدين والفلسفة عند هيغل ؟

(٦) ما الأبعاد التربوية لمفهوم الإرادة عند هيغل ؟

(٧) ما الأبعاد التربوية لمفهوم العقل عند هيغل ؟

وهذه التساؤلات جميعها تنبع من مفهوم الضرورة المنطقية للكون بأبعاده المختلفة ، وما يفضى إليه هذا المفهوم من ضرورة تاريخية تقوم على السلب والإيجاب باعتبارهما محورين للديالكتيك كمنهج .

منهج البحث هو المنهج الجدلي الواقعي الذي يقوم في دراسته للظواهر التربوية على دراسة التناقضات المتضمنة في الظاهرة ، وما تفضى إليه هذه التناقضات من عمليات سلب وإيجاب تحدد خصائص هذه الظاهرة واتجاهات حركتها الاجتماعية .

البحث يمثل دراسة نظرية في كل من الأصول التاريخية والأصول الفلسفية للتربية ، ولكنه يركز إهتمامه الأول على الأبعاد الفلسفية لفلسفة فيلسوف حاول أن يستنبط الواقع من تطور نسقه الفلسفي ، من عالم الأفكار الذي يسبح فيه ، دون إغفال لعبارة قالها الفيلسوف نفسه في كتابه موسوعة العلوم الفلسفية وهي :

« لو أننا نظرنا إلى المسألة من وجهة نظر الفرد لرأينا أن كلاما هو ابن

عصره ، ريب زمانه ، بالمثل يمكن أن نقول عن الفلسفة بأنها عصرها ملخصاً في الفكر ، وكما أن من الحق أن نتصور إمكان تخطي الفرد لزمانه ، فإنه من الحماقة أيضاً أن نتصور إمكان تجاوز الفلسفة لزمانها الخاص ، .

وعلى ذلك تتخذ إجراءات البحث خطوات متتالية تتمثل في الإجابة عن كل تساؤل من التساؤلات التي تمهد للبحث ، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

(١) مقدمات مفاهيمية :

- مفهوم الجدل .
- مفهوم جدل الفكرة .
- مفهوم جدل المجتمع .
- مفهوم جدل الطبيعة .
- المنهج الجدلي المثالي .
- المنهج الجدلي المادي .

(٢) أهداف التربية في إطار الجدل المثالي .

(٣) مناقشة نقدية .

أولاً : مقدمات مفاهيمية :

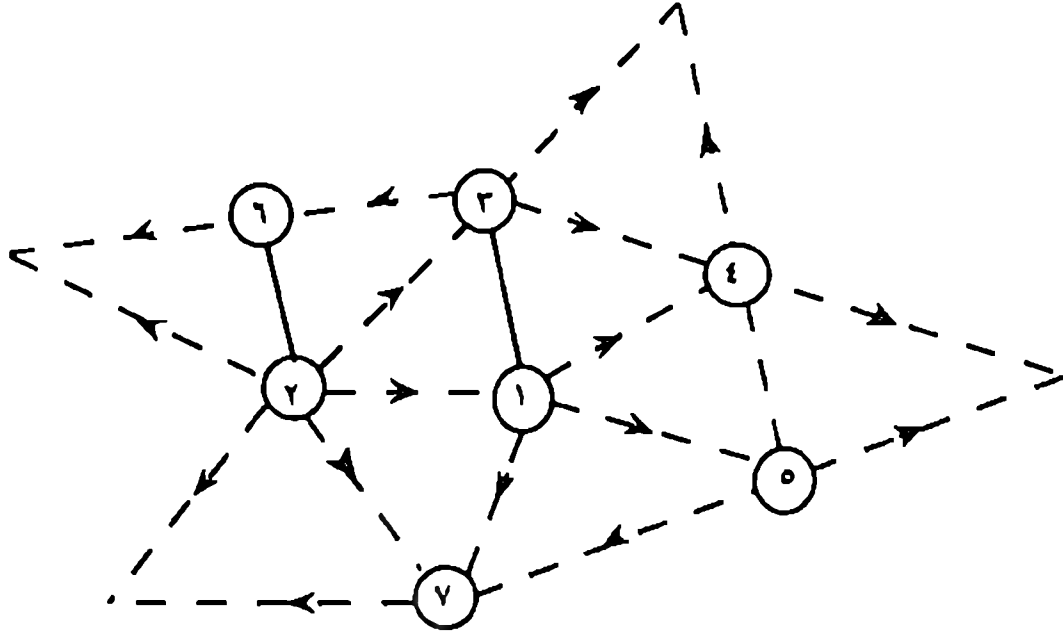
(١) مفهوم الجدل :

(أ) جدل الفكرة :

إذا كان مع أحدنا قلم ومع آخر قلم ، وتبادلا القلمين ، فسيظل مع كل منهما قلم واحد ، أما إذا كان مع أحدنا فكرة وألمح بها لآخر ، كما كان لدى الآخر فكرة وألمح بها للأول ، فسيكون الناتج لدى كل منهما عدداً لانهائياً من الأفكار لا يحدها إلا قدرة كل منهما على إجراء عمليتين عقليتين أساسيتين هما التحليل والتركيب .

وسأخذ جانباً واحداً من هذه العملية ، فالفكرة الأولى إذا ما وضعت إلى جانب الفكرة الثانية سيتولد بطبيعة الحال أو ستركب فكرة ثالثة ، والفكرة الثانية مع الفكرة الأولى ستركب Synthesized فكرة رابعة ، والفكرة الثالثة إلى جوار

الفكرة الثانية ستولد فكرة خامسة ، وهكذا إلى عدد لانهائي من الأفكار . وهذه العملية هي التي دفعت فيلسوفاً مثل هيغل أن يتزوج وجهة النظر المثالية بقوله بأن الإنسان حيوان مفكر ، لأن هذه العملية لا تتم إلا على مستوى البشر من بين الحيوانات الأخرى (١) ، علماً بأننا لم نتعرض لكون حدوث تفاعل .



شكل (٥) : النتائج اللامحدودة لتفاعل فكرتين

وهذه العملية هي التي دفعت فيلسوفاً مثل هيغل أن يتزوج وجهة النظر بين الفكرة عند أحدهما مع المخزون من الأفكار لدى كل منهما ، أن اللتيحة تستحق أن يقول هيغل بهذه المقولة وهو يرى ، أن وظيفة الفلسفة هي دراسة الحاضر والكشف عن العنصر العقلي الخالد في هذا الحاضر ، وهذا العنصر العقلي هو الوردية وسط أسوال الواقع الفعلي ، وهيغل يستخدم (صليب الحاضر) كناية عما في الحاضر من ألم وعذاب ومعاناة ، وذلك كله مما يجعل إدراك العقل متعة وبهجة مادام العقل يتحقق بالفعل ، فمهما كان الحاضر الفعلي مؤلماً فسوف يستطيع العقل أن يستمتع به لأنه سيجد نفسه فيه ، (٢) .

ويمكن أن نأخذ الأمر السابق في عرض الجدول في صورة لقاء بين موضوعين (هذا فكرتين) متناقضتين يتركب منهما موضوع ثالث ، وإذا شئنا

الدقة في التعبير فإن الفكرة تستلزم نقيضها ويؤدي هذا التناقض إلى أن تتراكب Synthesized فكرة ثالثة لا هي الأولى ولا هي الثانية ، ولكنها تحمل بذور التناقض ، إذا فلحن أمام عملية أولى يمكن تسميتها بالسلب (تخرج النقيضين) ثم تليها عملية أخرى تتراكب بها الفكرة المؤتلفة هي عملية الإيجاب ، لأنها تمثل سلباً للسلب ، وإذا جرى الأمر على هذا النحو وتوقف المسير ، تتجمد حركة الفكر وتتوقف ، وهذا ضد مبدأ هام هو الحركة ، تسمى في الفلسفة بالصيرورة ، أي على الفكرة الجديدة أن تستخرج نقيضها الجديد الذي يعطي الحياة لصيرورة الفكر ، وتعود القصة للاستمرار ، ولا أخفي أن الشكل الأول وإن أبرز فكرة الجدل بصورة مبسطة فهو يحتاج إلى تعديل نظراً لأن القضية ليست عملية انتشار عشوائي للأفكار ، وإنما هناك اتجاه لهذا النمو والتراكب ، لذلك يمكننا التعبير عن ذلك بالرسم التالي وهو يعبر ، إن جاز التعبير ، عن التناقض الرئيسي الذي يوجه جدل الأفكار ، ويمكن أن تتكون إلى جانبه اتجاهات أخرى تعبر عن تناقضات ثانوية لها طريقها ، والشكل الأمثل لذلك هو الشكل الحلزوني وليس الشكل الخطي السابق ، ويمتاز الشكل الثاني عن الشكل الأول بما يلي :

(أ) لا توجد بداية للحركة الفكرية .

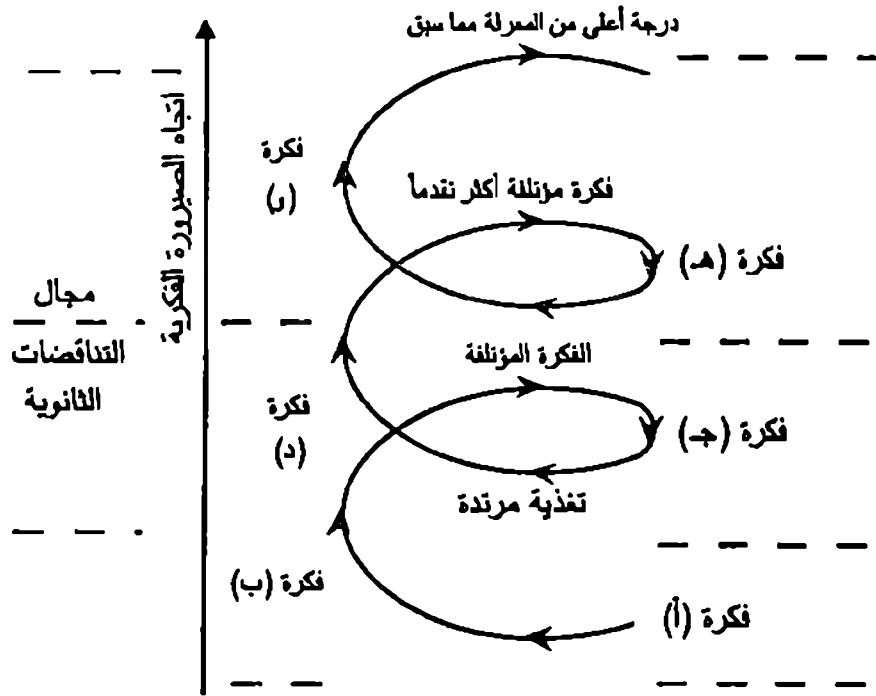
(ب) الصيرورة الفكرية ذات اتجاه يخضع لقوانين الجدل .

(ج) إن حالات الفكرة تمر بلحظات تقدم وارتداد في آن واحد ، ولكن الارتداد يتم من أجل خطوة أكثر تقدمية .

(د) أن صيرورة الفكر لانهاية لها .

(هـ) إن عملية التقدم تتوقف على قدرة العقل الإنساني على القيام بعمليات التحليل والتركيب ووعيه بالتناقض القادم واتجاهات حله .

(و) إن دور الإنسان الواعي يختلف عن الإنسان غير الواعي في إمكانية الأول على دفع هذه الصيرورة وجعلها أكثر تسارعاً .



شكل (٦) : جدل حركة الفكر

(ب) الجدول الاجتماعي :

ينجب الوالدان رضيعاً ، فيكتسبان به صفة الأسرة ، ويخرج الرضيع إلى الحياة بها وعلى الرغم منها ، بها حفاظاً على المكانة الاجتماعية للمرأة الولود وبالوالد أيضاً لنفس الأمر ، ولكنه على الرغم منها ، لأن مسؤولية تربية طفل هي مسؤولية جسيمة غير محسوبة الخطوات . ومنذ اللحظة الأولى تبدأ مطالب الرضيع بل وإرادة الرضيع ، فهو يرفض الدواء ويتحمل الوالدان مسؤولية أن يتطلع الطفل على غير رغبته كمية كبيرة من الدواء ، وسط بكائه ، وتبدأ إرادة الرضيع في الازدياد يوماً بعد يوم ، ويبدأ الأبوان بالتدريج في محاولة لفرض إرادتهما عليه ، ويكبر الرضيع حتى يصير مراقباً ، فيبدأ في الاستماتة لفرض إرادته على الأسرة رغم احتياجه إليها ، وفي هذه الفترة تصعب مسؤولية الأبوين بدرجة لا مثيل لها ، وبأخذ الأمر شكل صراع الأجيال أو التناقض بين إرادة الأباء وإرادة الأبناء ، ورغم هذا الصراع فكل من الأبوين والمراهق يحتاج كل منهما للآخر ، ومع فترة الشباب تزداد الأسرة اطمئناناً حيث تهدأ جذوة المراقبة عند الأبناء فيشكلان وحدة اجتماعية مستقرة نسبياً ، وفرض إرادة الشباب أو الرضيع أو المراهق فيها عملية

سلب للأسرة ، وتحجيم إرادة الشباب من قبل أبويه فيه سلب للشباب ، إذا نحن أمام تناقض ، وتعبير الأسرة عن المؤلف الذي تتجسد فيه الوحدة مع الاختلاف ، وتظهر الوحدة الأسرية أكثر جلاء عندما تنتقل إلى المجتمع المدني الذي يتكون من كافة وحداته الأسرية ، ونصبح أمام تناقض جديد بين الأسرة كوحدة والمجتمع المدني الذي تتخبط فيه الأسرة كوحدة أخرى ، هناك إرادة أسرية وهناك إرادة لدى المجتمع في كل منهما سلب للآخر ، يأتلف فيما نسميه بالدولة .

- التناقض قائم (السلب) .

- التراكب قائم (الإيجاب) .

- الصيرورة واضحة .

إذاً هناك الموضوع ، وهناك المركب الناتج عن الصراع بين الموضوع ونقيضه ، هذا هو الجدل الاجتماعي في أبسط صورة (٢) .

(ج) جدل الطبيعة :

إذا كانت الحركة هي شكل الوجود ، فإنها تخضع لقوانين الجدل ، ومن ثم فإن أشكالها المتمثلة في حركة المادة الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية تخضع لعمليتي السلب والإيجاب سالف في الذكر ، كما أن لها صيرورتها .

مثال (١) :

إذا سار جسمان في حركة متوازية ، فإنهما أثناء حركتهما يخضعان لقوى تجاذب بينهما ، وقوى التجاذب تلك تتوقف على كتلة كل منهما ، والمسافة بينهما ونوع الوسط الفاصل بينهما ، والتجاذب في حالة الثبات يؤدي إلى اقتراب الجسمين كل من الآخر فيصطدما ، ونحن لانشعر بذلك في حياتنا اليومية نظراً لأن هذه القوة من الصغر بحيث لا يمكن ملاحظتها ، أما إذا كبرت الأجسام تضخمت هذه القوة ، كما هو الحال بين الأجرام السماوية ، أما في حالة الجسمين المتحركين فتؤدي هذه القوة إلى دوران الجسم الأصغر في الكتلة حول الجسم الأكبر كتلة ، وبعد استقرار الدوران تحول قوى الطرد المركزي التي تنشأ نتيجة هذا الدوران دون اتجاه الجسمين كل نحو الآخر ، وبذلك تتحول الحركة الخطية إلى حركة دورانية تتوقف على كل من قوى القصور الذاتي وقوى المقاومة ، كما

يتوقف أيضاً هذا الوضع على السرعة التي يكتسبها الجسم الدائر ، وبالتالي أثرها على كل من كتلة الجسم وأبعاده ونظام الزمن الذي يخضع له .

والحركة الدورانية تعبر عن عملية إيجاب ناتجة عن التناقض بين قوى دافعة وأخرى مقاومة تعد كل منهما سلباً للأخرى ، ويظهر هنا مبدأ جديد هو أن التغير الكمي يتحول إلى تغير كمي ، وهو مبدأ جدلي أصيل .

مثال (٢) :

ذرات كل عنصر تتكون من إلكترونات سالبة تدور حول نواة موجبة ، وإذا زاد عدد الإلكترونات والبروتونات في الذرة أدى ذلك إلى تغير كمي في خواص الذرة فذرة الهيدروجين بها إلكترون واحد وبروتوناً واحداً ، وذرة الصوديوم بها (١١) إلكترونات و (١١) بروتوناً ، وذرة اليورانيوم تحتوي على (٢٣٥) إلكترونات و (٢٣٥) بروتوناً ، وهكذا في العناصر التي اكتشفت حتى الآن ، كما أن ذرة اليورانيوم نظراً لعدم استقرارها تنطلق منها الجسيمات في نقصان عددي يؤدي إلى تغير كمي في خواص الذرة فهي تتحول من اليورانيوم إلى عناصر أخرى حتى تصبح في النهاية عنصر الرصاص المستقر ، وهذا التغير الكمي في تحوله إلى تغير كمي يتضمن كلا من عمليتي السلب والإيجاب للذرة .

مثال (٣) :

تنمو في جسم الكائن الحي ملايين الخلايا ، وتموت أيضاً ملايين الخلايا ، فيما يسمى بعملية البناء الحيوي والهدم الحيوي ، ويمثل الكائن الحي وحدة بين عنصرى الموت والحياة (وحدة الأضداد) .

من الأمثلة السابقة نجد أن الأنواع المختلفة للحركة (الميكانيكية أو الفيزيائية والكيميائية والحيوية) تخضع لركائز الجدول ، وهم : التناقض ، وحل التناقض ، والضرورة .

تعريف الجدول :

الجدول بذلك هو نظام حركة المادة ، سواء في شكلها الفيزيائي والكيميائي والبيولوجي ، أم في شكلها الاجتماعي .

ويقوم على مجموعة من المبادئ الأساسية هي :

- (١) التغير الكمي يتحول إلى تغير كفي .
 - (٢) صراع الأضداد (النفي أو السلب) .
 - (٣) نفي النفي (الإيجاب) .
 - (٤) الجديد يلبع من بطن القديم .
- وهناك مفاهيم رئيسية يرتكز عليها الجدال :

- (١) التناقض .
- (٢) حل التناقض .
- (٣) الصيرورة .

ماذا يعني ماسبق ، أنه يعني أن الجدال ظاهرة موضوعية نراها في حركة المادة بأنواعها المختلفة ، إذا ما الذي يميز بين الجدال المادي والجدل المثالي ، هنا تظهر قضية المنهج وهي صلب متن البحث ، فالبحث بالفعل في المنهج Method ، ولكنه هذه المرة (غير ما هو معروض في البحوث السابقة للباحث) أسلوب حياة ، ومنطق للتفكير في الحياة بأفاقها الرحبة ، وعندئذ يصبح التعبير الصحيح هنا هو المنهج الجدلي المثالي والمنهج الجدلي المادي ، فهما منهجان لتفسير الواقع يبدأ كل منهما من مسلمات تختلف عن الآخر ، وبالتالي تقود إلى نظرات فلسفية مختلفة ، فالمنهج من هذا المنظور المتسع هو نمط من التفكير يوجه حياة الطبقات الاجتماعية خلال إشباع حاجاتها بطريقة جماعية ، ويكشف هذا التفكير عن فهم مغزى لكان الطبقة من الصيرورة التاريخية ، لذلك يختلف منطق التفكير وفقاً لموقف الطبقة من عملية الإنتاج في المجتمع ، لذلك فنحن في هذا البحث نقف أمام فيلسوف ينتمي إلى طبقة أو شريحة طبقية هي المثقفين ، بما هو معروف عن هذه الطبقة من مواقف بينية .

من خلال هذا المنهج يصبح من الضروري توضيح الأطر التي يقوم عليها كل منهج وهذا يلزم تحديد الفيلسوف أو المفكر الذي طرح كلا من المنهجين ، لهذا سيكتفي البحث بعرض المنهج الجدلي المثالي كما هو معروض في فكر هيجل ، والمنهج الجدلي المادي كما هو مطروح في فكر ماركس وإنجلز .

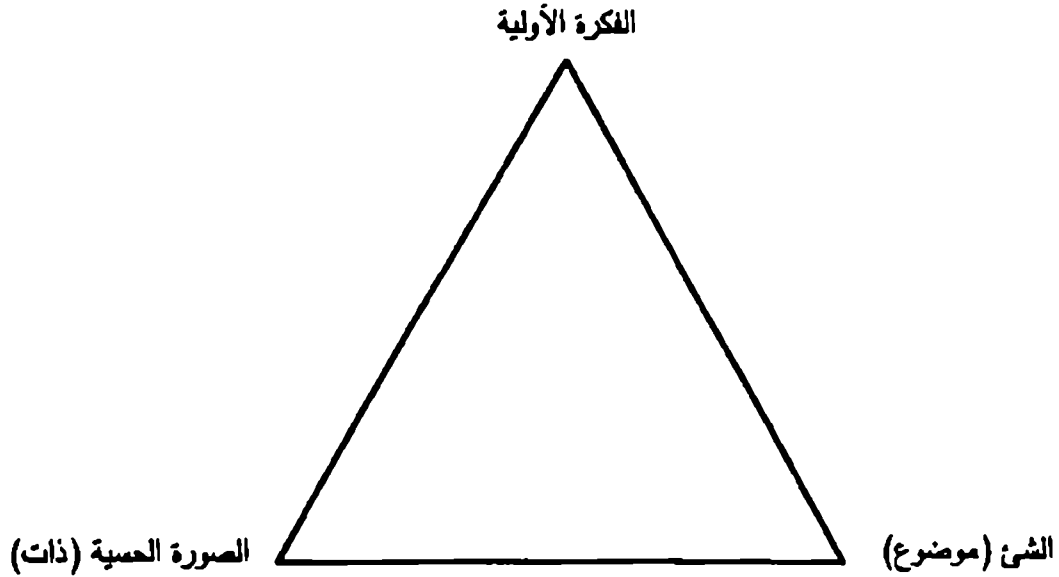
(٢) المنهج الجدلي المثالي :

نمط من التفكير يؤمن بمرتكزات الجدل سابقة الذكر ، وهو ينطلق من التناقض بين الفكر والواقع ، والعلاقة بينهما ، يرى هذا المنهج أن الواقع جدلي لأن العقل يتحرك حركة جدلية ، وهو يتميز عن الجدل المادي في أن الأخير يرى أن العقل جدلي لأن الواقع يتحرك حركة جدلية . ويتضح هذا المنهج في دراسة نظرية المعرفة وفقاً لمعطيات الجدل المثالي فهو أي الأخير ، سباحة في عالم الفكر ، فلا بد أن يكون الإنسان هنا حيواناً مفكراً ، والتفكير عملية يمارسها العقل ، والعقل لا يتعامل إلا مع كليات ^(١) . أي تنتقل من الحالات الفردية إلى التجريدات الجماعية التي تعبر عنها ، فهذه ملصدة لها أربعة أرجل وهي صفراء اللون ، وتلك الخضراء لها أربعة أرجل .. ومن هذه الحالات الفردية تنتقل إلى الفكرة الكلية التي تعبر عن الملصدة كلوع ، وهذه الفكرة الكلية التي تكونت هي موضوع للتفكير أيضاً ، أي موضوع لإعمال العقل الإنساني ، وإعمال العقل سلب للحواس ، وعملية المعرفة تتم في عمليات جدلية متتالية أو متزامنة .

فإذا بدأنا بالشيء المحسوس الموضوعي العيني السببي الجزئي نجد أن حواسنا تستشعر وجود هذا الشيء ، مجرد بصمة سريعة يتركها هذا الشيء على أدوات حسنا ، ثم تستدعي صورة حسية له فتدرك الحواس هذا الشيء المحسوس الموضوعي العيني السببي الجزئي ، فيصبح هذا الشيء صورة حسية (فكرة أولية إن صح التعبير) في ذات الإنسان العارفة ، ثم تصبح هذه الصورة ذاتية مجردة ، وبين الموضوعي والذاتي تناقض لا بد له من الحل ، ويتم الحل في عملية الفهم التي يبدأ بها العقل أولى مراحل جدله ، فإذا كانت الصورة الحسية تنقل الموضوعي إلى ذاتي بحيث لا تفصل بينهما ، فعملية الفهم من خلال إدراكها للعلاقات تشكل وحدة بين الموضوعي والذاتي بين الشيء وصورته الحسية التي تكونت في الذات ، ولكنه في الوقت نفسه يدرك أن هناك شيئاً موضوعياً ، كما أن هناك ما هو ذاتي ، وفي هذه المرحلة تتكون الفكرة أو اللبنة الأولى للوجود في العقل الإنساني ويطلق على هذه العملية عملية الوعي المباشر .

علدئذ نكون قد اجتزنا شوطاً كبيراً في عملية المعرفة ، ونبدأ من جديد في سلسلة عمليات عقلية جدلية أخرى ، فالفكرة الأولية التي تكونت تتحول إلى

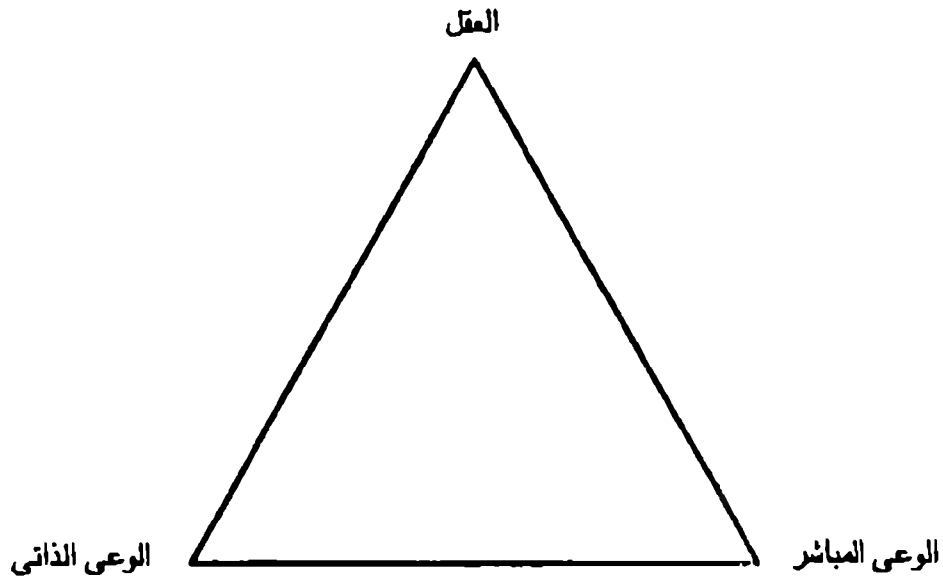
موضوع للعقل فيبدأ في التفكير فيها ، وينتقل حوار المعرفة ليصبح داخلياً . ومن ثم تصبح هذه الفكرة التي تدور داخل العقل موضوعاً لتفكير العقل نفسه ، وكأنها شيء خارجي عنه ، فالوعي قد أدرك أخيراً أن حقيقة العلم الحسي هي كليات مافوق الحس ، وهو الآن يتخذ خطوة أبعد ويدرك أن عالم الكليات هذا ليس شيئاً



شكل (٧) : عناصر عملية الفهم (جدل الوعي المباشر)

آخر غير نفسه ، أو ذاته الخاصة ، وأنه في وعيه بالعالم الخارجي لايعي في الحقيقة سوى ذاته ، أي أننا ننقل من الفكرة الموضوعية إلى فكرة ذاتية ، ويتكون مركب الجدل من فكرة كلية بدرجة ما ، وهي فكرة توسطية تحقق مانسميه بمرحلة الوعي الذاتي .

وتأتي المرحلة الأخيرة وهي العقل الذي فيه تدرك الفكرة الموضوع والفكرة الذات وتخلق الوحدة بينهما ، فيما نسميه بالفكرة الخالصة ، التي تخلصت من كل شوائب الحس ، مع تمييزها في نفس الوقت بين الفكرة الموضوع والفكرة الذات ، لأن العقل هو المبدأ الذي يسلم بالتمييز والاختلاف ولكنه في نفس الوقت الهوية الكاملة وراء هذا الاختلاف ، فهو يأخذ بمبدأ هوية الأضداد ، والموضوع الآن يتميز عن الذات ولكنه متحد معها في وقت واحد، (٥) .



شكل (٨) : جدل التعين الحسى والوعي الذاتى

نلاحظ مما سبق مايلي :

(١) لولا أن الشيء موجود وجوداً موضوعياً لما تمت كل هذه المراحل التي وصلت بالعقل حتى يصبح وسط المعرفة الإنسانية .

(٢) أن المعرفة تتم بشكل جدلي يقوم على التناقض وحل التناقض أي السلب والإيجاب .

(٣) أن الحركة الصاعدة من الشيء الموجود موضوعياً إلى الفكرة الخالصة في العقل ، تعود لتصبح هابطة نرى فيها الأشياء من خلال الأفكار الخاصة ، وهذا أهم مبدأ يميز المنهج الجدلي المثالي .

فليس في النسق الهيكلى شيء سوى استنباط الأشياء من الأفكار ، وكأنه يعني استنباط الأفكار من الأفكار في حد ذاته كاف لاستحداث الأشياء من وراء الأفكار (٧) .

(٤) لا يهمنا بعد ذلك الشيء المحسوس ، فلنن تعامل مع ما في هذا الواقع من إحياءات فكرية تتجسد في كليات .

فكما أن كل ماعدا الكايات وهم ، وأن الكليات التي تتكون منها الأشياء

هي كل شيء وسواها مما يفترض وجوده وراءها هو زعم باطل عار من الحقيقة (٨) .

وتلخيصاً لمثالية هيغل يقول ولتر ستيس :

«إننا إذا أردنا أن نفهم هيغل فعلياً أن نتعلم كيف نفكر تفكيراً مجرداً . وأن نتحرك في حرية بين الأفكار الخالصة ، وأن نطرد التصورات الحسية من أذهاننا ولا نخلط بينها وبين الأفكار الخالصة على أقل تقدير، (٩) .

(٣) الجدول المادي :

الواقع يصنع الوعي (١٠) ، تلك هي المقولة الأساسية التي يقوم عليها الفعل المعرفي ، وتقوم نظرية المعرفة على الجدول بين أدواتها لدى الإنسان من ناحية ، والواقع الذي يعيش فيه من ناحية أخرى ، ويتم ذلك من خلال تأكيد أربعة مبادئ، الأول هو أن حواس الإنسان ليست ثابتة كما تقرر الفلسفات الأخرى ، أما المبدأ الثاني فهو الوحدة بين كل من الحواس والعقل ، فأدوات الحس عند الإنسان بوابة جهازه العصبي الذي يقبض على قمته المخ ، ومن ثم فلا يمكننا أن نجزي نظام إدراك الإنسان للواقع ، والمبدأ الثالث هو الثقة في الحواس كأدوات تنقل الواقع بصدق إلى مخ الإنسان ، والمبدأ الرابع وهو الأحق حتى يكون المبدأ الأول هو الثقة في وجود واقع موضوعي منفصل عن ذات الإنسان (١١) ، من الممكن إدراكه إدراكاً صحيحاً عن طريق عملية الانعكاس (١٢) ، أي العلاقة المتبادلة بين حواس الإنسان من ناحية ، والواقع من ناحية أخرى ، ويتم الانعكاس من خلال ممارسة الإنسان لحياته مستعيناً بنظامه الإدراكي ، وهذه الممارسة تسمى بالبراكسيس (١٣) ، وهي ممارسة واعية بأبعاد العلاقة بين الإنسان والواقع .

ويتطور النظام الإدراكي ، فالضرورة تفرض عليه ذلك ، فكلما تعقد الواقع فرضت الضرورة تطور الحواس من أجل التكافؤ في التعامل مع هذا الواقع ، وعندما لا يتم التكافؤ يؤدي ذلك إلى أن تظل بقية الكائنات الحية في مستواها من التطور البيولوجي ، أما الإنسان فمن خلال العمل استطاع أن يطور هذه الحواس ، ومن أهمها زيادة قدرات مخ الإنسان وبالتالي تطوره الإدراكي .

الهوامش والمصادر

- (١) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، المجلد الأول ، ترجمة وتقديم وتعلق إمام عبدالفتاح إمام ، (بيروت ، دار التنوير ، ط١ ، ١٩٨٣م) ، ص٥١ .
- (٢) — : أصول فلسفة الحق ، المجلد الأول ، ترجمة وتعليق وتقديم : إمام عبدالفتاح إمام ، (بيروت ، دار التنوير ، ط٢ ، ١٩٨٣م) تعليق للمترجم ، ص٨٩ .
- (٣) هذا المثال مأخوذ عن هيجل ، انظر المرجع السابق ، ص٤٩ .
- * انظر في جدل الطبيعة :
- (أ) إنجلز : مقدمة لجدلية الطبيعة ، ترجمة لطفي نظيم ، مقال كتب ١٨٧٥-١٨٧٦ ، ونشر الأول مرة عام ١٩٥٢م بالألمانية (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٦٩م) .
- (ب) ولتر ستيس : فلسفة هيجل ، المجلد الأول ، المنطق وفلسفة الطبيعة ، ترجمة : إمام عبدالفتاح إمام (بيروت : دار التنوير ، ط٢ ، ١٩٨٣) ، ص ص ٢٧٣-٢٨١ .
- (ج) هناك حوار كامل حول جدلية الطبيعة ، حضره رواد الفكر الماركسي والوجودي في ندوة عقدت بباريس ومنشور ملخصها في :
Novak, George : in Marxist philosophy (N. Y. Moud Press 1978) PP. 231-256.
- (د) عصام الدين علي هلال : التربية والديالكتيك ، دراسة في الأصول الفلسفية للتربية (طنطا : مكتبة سماح ، ١٩٨٦م) ص ص ٤٠-٤٧ .
- (٤) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص٢٣ .
- (٥) إمام عبدالفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل ، (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م) ، ص ص ٩٩-١٢٥ .

(٦) عبدالفتاح الديدي : فلسفة هيجل (القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٠م) ص ٢٢ .

(٧) المرجع السابق ، ص ٢٧ .

(٨) المرجع السابق .

(٩) ولتر ستيس : فلسفة هيجل ، المجلد الأول ، مرجع سابق ، ص ٧٩ .

(١٠) هنري لوفيفر : المنطق الجدلي ، ترجمة : إبراهيم فتح D (القاهرة : دار الفكر المعاصر ، ط ١ ، ١٩٧٨م) ، ص ٦٩ .

(١١) المرجع السابق ، ٨٧ .

(١٢) أفاناسييف : أصول الفلسفة الماركسية ، ترجمة : حمدي عبدالجواد ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ط ١ ، ١٩٧٥م) ص ٦٧ .

(١٣) هنري لوفيفر : ماركس وعلم الاجتماع ، ترجمة : بدر الدين الرفاعي ، سلسلة أصول الفكر الاشتراكي ١٩ (دمشق : منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٧١م) ص ١٢٣ .

ثالثاً : أهداف التربفة فف إطار الجدل المئالف :

فنفقس اللسق الفلفسفف الففجلف إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول هو المنطق ، والقسم الثاني هو الطبفة ، والقسم الثالث هو الروح ، والمنطق هو علم العقل الموضوعف والذائف ، والطبفة هف فءارف العقل فف المكان ^(١٤) ، والروح أو الفارفخ هو فءارف العقل فف الزمان ^(١٥) ، ففكون العقل بفلك قد سار مسفرة ففكروف Ideational فحكمها أركان الجدل ، ففعود فف فهافئها إلى ذاته مرة أخرى ، وقد وصل إلى مرحلة اللضج الفف فمكنه من معاودة المسفر لمرحلة أعلى من اللضج ، إنها رحلة ففم على مسرح العقل بففر الابعاء عنه ، هف سباحة فف عالم الأفكار فحكمها الحركة فف أفكار شاملة أو مقولات إلى أفكار شاملة أخرى ، فبدأ بمقولة الوجود ففعود إليها ثانية ، من الوجود إلى العدم إلى الصفرورة .. إلى مقولات الفن والافن والفلسفة فف العودة إلى الوجود وقد صعد درجة فف فقدمه لفعاو الكرة مرة أخرى ، وإذا كانت المقولات هف شرط الوجود ^(١٦) ، والحركة الجدلفة هف شكله ، فإننا نصل إلى ما فسمى بالضرورة ، طرفق مرسوم من مقولة إلى أخرى ففزداء مساحة وعف العقل بفذا الطرفق المرسوم دورة بعد أخرى ، ومن فم فزداء مساحة فرففه ، فذن ، مافور الوعف ففما ففعلق بالضرورة ؟ إنه فففعها فف طرفقها المرسوم فففزداء فسارعها ، فبأذا بالرحلة فففسر وفءرف العقل منها مزهوا بلضجه مافوعا لمرحلة أخرى من اللضج .

ومن هفا ففصنح رحلة الترفبة فف ففدرئها على فلق الوعف المشررك للإنسان ، وبالفالف مساعفده على ففقفق فففة أنجح للضرورة فف مسفرئها ، ففقفف فمارها وقد أففعت قبل أوانها ، وما فلك الفمار ؟ إنها العقل ذو الحركة الجدلفة ، والحركة المسئلة ، والإرادة السعفةة الففوعدة مع الدولة ، ووعدة الأمة الممثلة فف الدول والافن الفف فضم الوعدة مع الاختلاف ، والفلسفة الفف ففعبفر أعلى مراحل الوعف ^(١٧) ، وما فلك الفمار إلا أهدافاً فسعى الترفبة ففو ففقفقها وفقاً للسق الففجلف .

فذن هفاك هفف رئفس للترفبة هو ففف الضرورة ففبع منه الأهداف الأفرى :

أولاً : ترفبة العقل ترفبة جدلفة .

ثانياً : تنمية الوعي بالحرية المسئولية .

ثالثاً : تنمية الإرادة في توحيدها مع الدولة .

رابعاً : تنمية الوعي الديني والفلسفي .

أولاً : دفع الضرورة :

(١) تربية العقلة تربية جدلية :

(أ) مكانة العقل في فلسفة هيغل :

والعقل عند هيغل جدلي بالطبيعة (١٨) ، سواء انعكس ذلك على السلوك البشري أم لم ينعكس ، ويمثل مكانة كبيرة محورية في فلسفة هيغل برمتها ، فالفلسفة عند هيغل هي المنطق (١٩) ، والعقل هو موضوع المنطق ، بل إن المنطق علم العقل الموضوعي وعلم العقل الذاتي معا كما سبقت الإشارة .

وللمنطق من حيث الصورة ثلاثة جوانب :

(أ) الجانب المجرد أو جانب الفهم (٢٠) .

(ب) الجانب الجدلي أو السلبي للعقل .

(ج) الجانب النظري أو الإيجابي للعقل .

وهذه الجوانب الثلاثة لا تكون ثلاثة أقسام من المنطق ، ولكنها مراحل أو لحظات لكل فكرة منطقية أي لكل فكرة شاملة (٢١) ، ومن ثم يعتبر المنطق بحث في طبيعة العقل أو بحث في الفكر الخالص (٢٠) ، ومن الناحية الإستمولوجية نجد أن العقل يمثل الضلع الثالث في المثلث الذي يشمل الوعي ، والوعي الذاتي والعقل باعتباره وحدة الضلعين الآخرين (٢١) ، والعالم يعيش على مسرح العقل ولا يتركه في كل لحظة من لحظات وجوده ، ولا يتعامل مباشرة مع الأشياء ، فما تعطيه الحواس ليس سوى وهم (٢٢) ، ويزيد هيغل من مكانة العقل إذ يؤكد أنه لا يوجد في الكون ما لا يمكن معرفته ، سواء أكان اللامتناهي والمطلق أو الشيء في ذاته (٢٣) .

أما إذا أخذنا بمنظور القيم فهي تحتل مكانة كبيرة في فلسفة الروح عند هيغل يحتل العقل أيضاً مكانة البارز ، إذ يقيم هيغل الأخلاق على العقل ، أي على ماهو كلي ، لكن الكلي هنا ليس هو الكل الفارغ المجرد الخاص بالفهم لكنه

الكلى العيىنى الخاص بالفكرة الشاملة (٢٤) .

كما أنه فى نظرتة لتطور بنية المجتمع من الأسرة إلى المجتمع المدني إلى الدولة ، يرى أن منظمات ومؤسسات المجتمع المدني هى بالضرورة : العقل أو الروح وقد أصبح صلباً فى العالم أى أنها الروح الموضوعية (٢٥) ، واستنباط تنظيم من التنظيمات إنما يعنى إظهار ضرورته ، أى أن يبين أن هناك ضرورة منطقية ، ضرورة من ضرورات العقل تجعله يظهر فى المكان الذى ظهر فيه ، وبالطريقة التى ظهر بها (٢٦) .

كما أن قيام الدولة نفسها استجابة لضرورة عقلية ... ولانكون قد جانبنا الصواب فى القول بأن الإنسان فى تطوره الاجتماعى عند هيجل إنما يخضع لتطور تفرضه هذه الضرورة العقلية المنطقية ، ومن ثم يظهر هنا دور الإنسان فى بناء حريته ، فالحرية الفردية تكمن فى الوعي بهذه الضرورة العقلية التى تحكم التاريخ ، وعلى أساسها أيضاً يتحدد دور الإرادة الإنسانية ، إذ يرى هيجل مثلاً أن الدولة فرد حقيقى ، فهى شخص أو كائن حى يميز نفسه ويتفرع بطريقة تجعل حياة الكلى تسرى فى الأجزاء ، وذلك يعنى أن الحياة الحقيقية للأجزاء وهم الأفراد إنما توجد فى حياة الكل ، وهو الدولة وتتحد معها فى هوية واحدة ، والدولة كلية بقدر ماتكون عقلية ، وهكذا لانكون سوى العقل وقد تموضع Objectified أصبح خالداً عن طريق حذف الصفات العارضة والسمات الوقتية والتركيز على ماهو كلى فيه (٢٧) .

وإذا نظرنا إلى العقل فى تصور هيجل للمجتمع نجد أنه قسم المجتمع إلى طبقات وفق حاجات الأفراد ، فالطبقة عنده هى هؤلاء الذين يكرسون أنفسهم لإنتاج الأشياء الضرورية لإشباع مجموعة من الحاجات ، هناك ثلاث طبقات رئيسية هى (٢٨) :

(١) طبقة الزراع أو الفلاحين ، وهذه الطبقة تقابل أول مرحلة من مراحل الفكرة وهى مرحلة المباشرة ، وهى الكلية التى توجد فيها الجزئية والاختلاف وجوداً ضملياً ، لكنهما لم يبلغا منها بعد ، ذلك لأن هذه الطبقة تعيش عيشة بسيطة وتتصل اتصالاً مباشراً بالطبيعة متقبلة ماتملحه لها ، وهى تعيش بروح التعاون والثقة حيث لم يدخلها الفكر بعد : الذى هو لحظة الاختلاف .

(٢) طبقة التجار والصناع ، ويقل اعتماد هذه الطبقة على الطبيعة ، ويزداد اعتمادها على عملها الخاص ، وهي تستخدم الفهم في تحليل الحاجات وفي تشكيل مواردها من الطبيعة لكي تشبع احتياجاتهم ، وهي تلك الطبقة التي يظهر فيها مبدأ الفكر ، إنما تمثل لحظة الجزئية .

(٣) الطبقة الكلية ، وهي تنشأ في عملها تحقيق المصالح الكلية للمجتمع والدولة ، وهي الطبقة الحاكمة التي تعتمد على مبدأ العقل .

ويكفي في النهاية أن نحدد مكانة العقل في فلسفة هيجل على ضوء عبارته الشهيرة «المعقول واقعي ، والواقعي معقول» (٢٩) .

(ب) موقف التربية من قضية العقل عند هيجل :

إذا قلنا ؛ إن العالم يسير وفق ضرورة منطقية عقلية جدلية ، فإن التربية لا بد أن تسعى نحو إنماء العقل الذي يستطيع سلب الواقع ودفعه من أجل الإسراع بخطى هذه الضرورة حتى تصل إلى مراميها النهائية ، وهي وحدة العقل مرة أخرى مع العقل الكلي وأداة ذلك هي الدولة المتسلحة بالدين والفلسفة ، وقد صارت هي وأجزاؤها شيئاً واحداً .

والعقل القادر على سلب الواقع وتغييره هو العقل الجدلي ، الذي تتحرك فيه الأفكار بشكل جدلي ، ومن خلال عمليتي السلب والإيجاب يمكن للعقل أن يدمو ويصبح عقلاً جدلياً ، يمكن أن يحدد للفرد دوره في دفع عملية الضرورة إلى مبتهاها تماماً كما وضع ماركس وإنجلز أسس المادية التاريخية (٣٠) التي ترى في التاريخ نظاماً بدأ بالمجتمع المشاع ثم المجتمع العبودي فالمجتمع الإقطاعي فالمجتمع الرأسمالي ، وبناء على ذلك حددا الاتجاه الاجتماعي بعد ذلك نحو المجتمع الشيوعي ، كما ترى الماركسية أن هناك ركائز مادية كقوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج (وليس المقولات الفكرية كما هو الحال عند هيجل) هي التي تفرض مسار الضرورة التاريخية ، بحيث يصبح الواقع بهذه الضرورة عاملاً أصيلاً في دفعها واختصار خطوات تكوين المجتمع الشيوعي فالحرية في الفكر الماركسي هي الوعي بالضرورة التاريخية والعمل على دفعها .

ومسرح الضرورة عند هيجل هو العقل ، العقل الجدلي كما سبقت الإشارة ويليه ماركيز (٣١) هنا إلى أن هناك اختلافات أساسية بين تأكيد هيجل على العقل

كأداة معرفية وبين غيره من المفكرين المثاليين الذين سبقوه ، ويقول بأن الفلسفات المثالية في العصور السابقة كانت ترى قوة العقل في الثبات لا التغير ، وبالتالي نقف الفلسفات المثالية عبر التاريخ مع الإبقاء على النظام القائم في حين أن قوة السلب التي يتمتع بها العقل عند هيجل تجعله يدحض الثبات ويسمى نحو التغير ، ويدلل على ذلك بأن كثيراً من الثورات قد ارتكزت في نضالها على قيم التغير التي أعلنتها الفلسفة الألمانية . كما يؤكد على رأي هيجل القائل بأن الثورة الفرنسية أعلنت السلطان المطلق للعقل على الواقع (٣٢) .

ومن هنا نستطيع أن نستشعر الفرق بين المبادئ التربوية التي نادى بها الفلسفات المثالية السابقة ، والمبادئ التربوية التي يمكن استنباطها من فكر هيجل ، ويمكن ذلك في مفهوم الضرورة ، أو بمعنى أفضل في قوة السلب عند العقل .

وتقوم عملية إنماء العقل إنماء جدليا عن طريق مجموعة من المبادئ منها:
(١) تعليم الأبناء يعني غرس العقل الكلي في نفوسهم ببطء وبالتالي تطور الحرية التي يملكونها بالقوة لتصبح موجودة بالفعل (٣٣) .

(٢) يتعلم الطفل في أول دروسه كيف يفكر تفكير انعكاسياً ، فأحد هذه الدروس الأولى التي يتعلمها هي الربط بين الأسماء والصفات ، مما يضطره إلى أن ينتبه ويميز : فعليه أن يتذكر قاعدة عامة ويطبقها على حالة جزئية خاصة ، وهذه القاعدة العامة ليست سوى الكلي ، فالظاهر الحسى فردى وعابر أما ماهو دائم فيه ينكشف لنا عن طريق الفكر الانعكاسي ، والطبيعة تتبدى أمامنا في عدد لا حصر له من الظواهر والصور الفردية ، ونحن نشعر بالحاجة إلى إدخال الوحدة إلى هذا التنوع فنقارن بينها ، أي نحاول أن نعثر على الكلي في حالة فردية ، فالأفراد يظهرون ويختفون ، أما الأنواع فهي تبقى وتدور وتتكرر في هذه الأفراد جميعها ، ووجود هذه الأنواع لا يراه إلا الفكر وحده ، ويندرج تحت هذا الاسم نفسه جميع القوانين التي تلزم أنه نقيض شيء آخر ، وهذا الشيء الآخر الذي يعارضه الكلي هو المباشر المحض هو الخارجى الفردى الذي يعارض الكلية والداخلى والمتوسط ، ولا يوجد الكلي وجوداً فعلياً أمام العين الخارجية على أنه كلي ، فالنوع بما هو نوع لا تدركه الحواس (٣٤) ، إن الكلي لا يرى ولا يسمع لأن وجوده هو وجودا من أجل العقل فحسب (٣٥) .

(٣) منهج هيجل يقوم على استنباط المجرد أولاً ثم يستلبط الحالة العينية التي يجد فيها التجريد وحدة وجوده الحقيقي (٣٦) .

(٤) وهيجل مثله مثل الفلاسفة المثاليين الذين تركزت فلسفاتهم على مبدأ العقل كأداة للمعرفة ، إذ ينظر إلى الطالب على أنه يعيش في مسرح الأفكار ، فالمثالي بطبيعة الحال موجه توجيهياً أساسياً نحو الأفكار ، فالمدرسة تجعل الطفل يعيش في عالم الأفكار ، وهو ماترحى به كل محتويات المدرسة المادية بدءاً بالناقوس ثم القمطرات والسبورات والأغذية التي تقدم للطفل ، وهو أيضاً ماترحى به الأنشطة التي يمارسها في المدرسة سواء أكانت أنشطة منظمة داخل الفصول والجماعات المدرسية المختلفة ، أم اللشاط الحر الذي يؤديه خلال فترات الفسح والراحات التي يشملها اليوم المدرسى ، إن جوهر المدرسة هو النوعية الفكرية ، وتتركز وظيفتها كمعبر للأشياء الخاصة بالعقل ، إن المدرسة في إطار الفلسفة المثالية تحاول أن خلق بيئة العقل ، أنها تعطى الاهتمام الكبير للوسط الأساسى الذي يعمل العقل من خلاله ، هذا الوسط هو الرموز ليس فقط في مضمار اللغة ولكن في الرياضيات والفن أيضاً ، فمن خلال هذه الرموز يستطيع العقل الإنسانى إنجاز مهامه (٣٧) .

(٥) إن التربية المثالية تبني خبراتها في إطار عقلى أو فكري الطابع ، ويتضح ذلك في تلك الأفرع من المعرفة التي تهتم بنمو واكتشاف الأفكار بها ولأجلها ، وربما يكون المثل المناسب لذلك هو مجال الأدب ، فالأدب يهتم بالحروف والرموز ، ومن خلالهما تنتقل المشاعر ويتم الاستبصار ، ونجد ذلك من خلال أعمال أعلام الأدب بدءاً بعالم اليونان إلى وقتنا الحاضر (٣٨) ، وذلك يؤكد أن الكلمات تظل دائماً مفاتيح الحق والحقيقة (٣٩) .

والمعرفة عند هيجل تكون صحيحة إلى الحد الذي تشكل عنده نظاماً ، وكلما كان النظام أكثر شمولاً ، وكلما كانت الأفكار التي يتضمنها أكثر اتساقاً ، كانت الحقيقة التي قد يقال أنه يتضمنها بصورة أكثر غزارة ، ويعرف هذا المبدأ بصفة عامة باسم نظرية الترابط المنطقي للحقيقة ، وهي تقوم على أن المعرفة ليست مجزأة بل موحدة طالما أن الحقيقة التي تعكسها المعرفة هي ذاتها كل واحد ، ولا تصبح أية مادة جزئية من المعرفة ذات دلالة إلا إلى الحد

الذي ينظر عنده في مضمونها الكلى ، ولذا فإن جميع الأفكار والنظريات يجب أن تؤيد تبعاً لترابطها بنظام للمعرفة متطور باستمرار ومتحد (٤٠) .

والتساؤل الآن ما طبيعة ذلك العقل الجدلي القائم على السلب والإيجاب :

(١) أنه العقل الذي ينظر إلى الأشياء في تحولها إلى أفكار . بمعنى أن يراها وقد تكشف له إمكاناتها ليس في وجودها بالقوة فحسب وإنما بالفعل أيضاً ، إن طاقة السلب الكامنة في الأشياء هي التي تقوده إلى معرفة الكلى .

(٢) وهو الذي ينتقل إلى الجزئي عبر الكلى ، والكلى في العلاقات العامة ، والجزئي في الأنواع المتفردة أي ينتقل من المجرد إلى العيني .

(٣) وهو الذي يكشف عن الضرورة في الأشياء كما يكشف عن المباشرة من ناحية والتوسط من ناحية أخرى ، يرفض المباشرة وينتقل بالتوسط إلى العقل الكلى .

(٤) وهو الذي يرفض ماتنتجه الحواس ، ويرى معطياتها في سياق الضرورة .

(٥) وهو أيضاً العقل الذي ينتقل من العام إلى الخاص أي يقوم على القياس الذي يتجاوز المنطق الأرسطي ولا يرفضه .

(٦) أنه العقل الذي يرى سلبه في الطبيعة ، ويرى إيجابيته في عودته إلى نفسه عبر التاريخ .

(٧) أنه العقل الذي يرى حريته في حركته ذاتها (٤١) .

(٨) وهو العقل الذي يجد في التاريخ ملاذه وصيرورته .

(٩) وهو الذي يرى في الكتب أكثر مما يراه في التفاعل مع الطبيعة الفجة .

وبلغة اليوم والأمس القريب نستطيع الحكم على هذا العقل بأنه العقل صاحب التفكير النقدي ، فإذا كان العقل الهيجلي تقويمياً على ضوء الضرورة المنطقية فالتفكير النقدي أيضاً نمط من النقد على ضوء معيار منطقي ، إذن عندما يعمل التفكير الناقد على ضوء معيار الضرورة المنطقية (التواصل الجدلي بين المقولات) كان تفكيراً هيجلياً من الدرجة الأولى .

وبذلك يكون على المدرسة أن تساهم في بناء التفكير النقدي لدى

الطلاب؁ وهذا بالطبع أفضل وسيلة لنقل العقل الإنساني إلى مستوى العقل الكلى عند هيجل.

ويعرفه جود أنه التفكير الذي يقوم على أساس التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان والوصول إلى النتائج بمنتهى الحذر مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف؁ ويرى فؤاد أبوحطب أن التفكير الناقد عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج؁ ويرى أينيس التفكير الناقد باعتباره تقويماً صحيحاً للعبارات والقضايا؁ (٤٢).

ومن أهم مقومات التفكير الناقد القدرات التالية :

- (١) الدقة في فحص الوقائع .
- (٢) إدراك الحقائق الموضوعية .
- (٣) إدراك إطار العلاقة الصحيح .
- (٤) تقويم المناقشات .
- (٥) الاستدلال (٤٣) .

وينتهي إينيس إلى ؁أن المعرفة والمعلومات من أهم الركائز التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير مؤسسة على مقدار ما لدى الفرد من معلومات ومعرفة؁(٤٤).

ولعل في ذلك مادفع هيجل إلى أن يوصى بضرورة أن يظل الطالب منصتاً ومنصتاً فقط لفترة طويلة من عمره؁ ثم يبدأ بعد هذه الفترة من الامتصاص - في الدخول في دائرة الحوار (٤٥)؁ ولعل ذلك أيضاً يتفق مع الفلسفة المثالية في التربية التي ترى أن المعلم المثالي إذا ما طلب منه أن يقرر في نشاطه اللاصفي مع الطلاب عما إذا كان من الأفضل للطلاب أن يذهبوا إلى رحلة ما أم يقضون هذا الوقت في المكتبة فهو سيقدر مباشرة أن قضاء الوقت بين أرفف المكتبة أفضل وأنفع للطلاب؁ فالعقل داخل المكتبة يتنسم عبير الرموز ويجد نفسه من خلالها(٤٦).

ثانياً : دفع الضرورة

تنمية الوعي بالحرية المستولفة

(١) مكانة الحرية في الفكر الهيجلي :

تعرضت الدراسة فيما سبق للعقل ودوره في تشكيل الإطار الفكري عند هيجل والحقيقة أن الضرورة التاريخية تجل عقلي ، كما أنها في المقام الأول ضرورة منطقية تكشف عن وعي العقل بذاته ، ولذلك فإن تنمية العقل الجدلي الناقد هي في الحقيقة ركيزة هامة من ركائز تنمية وعي الطالب بالضرورة التاريخية ، والإنسان هنا يبحث عن حريته في مسار هذه الضرورة المنطقية ، إذن فحرية الإنسان رهينة بوعي العقل بمكانه من الضرورة التاريخية ، فالعقل كما يقول هيجل يسيطر على العالم وأن تاريخ العالم بالتالي يتمثل أمامنا بوصفه مساراً عقلياً^(٤٧) ، وهذا الوعي يتم عن طريق التفكير حيث يقرر هيجل ، أن العالم يخرج من المقولات المنطقية بالضرورة ، أو أنها العلة (وليس السبب) التي يتبعها العالم بوصفه معلولاً لها ، وليس في استطاعتنا أن نفعل ذلك إلا إذا قمنا باستنباط العالم استنباطاً منطقياً من المقولات^(٤٨) ، كما يقرر هيجل أننا أحرار بقدر مانفكر^(٤٩) وأن التاريخ هو التجلي الذاتي التدريجي للفكر في الزمان^(٥٠) ، وهذا يجعلنا أمام قضية أساسية هي الحرية ، وهي قضية تحتل أيضاً مكانة هامة في نسق هيجل الفلسفي ، فالحرية هبة من هبات العقل ، وهي من ناحية أخرى جوهر ماهية الروح^(٥١) ، كما ينظر هيجل إلى التاريخ باعتباره تقدم الوعي بالحرية^(٥٢) .

وحول ارتباط الحرية بالمعرفة يشير هيجل إلى أن الحرية لا تظهر إلا وهي مرتبطة بمبدأ ظهور الشيء المعروف ، ففي الفعل المعرفي ندرك الشيء في ذاته ولذاته ، ويكمن الإثبات المضمربأن الحقيقة هي الكشف التقدمي المستمر للفكر أمام نفسه في أساس كل الأنساق وكل المواقف العملية على السواء ، وانعكاس الفكر على نفسه هو مركب الحرية والضرورة^(٥٣) ، فالتحليل الهيجلي يعتمد على الحرية أولاً ، أنه تحليل مبني على وضعه في نسق الوجود ويعتمد ثانياً على الضرورة ، لأن الحرية ذاتها لا تملك إطلاقاً رفض ذاتها أو التذكر لذاتها ، وبالتالي لا نستطيع أن نخرج على الشروط الخاصة بموضوعيتها^(٥٤) ، ويعرف هيجل الحرية بأنها عدم التحدد بواسطة الغير كما أنها ماصدق الضرورة^(٥٥) .

والتساؤل الذي يفرض نفسه الآن كيف تتفق الحرية مع الضرورة التاريخية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل نتساءل أيضاً عن مسار هذه الضرورة التاريخية المنطقية المعقولة ، أي إلى أين المسير ؟

هناك عدة صور لمسار التاريخ ، ومن زاوية الحرية ، نجد أن التاريخ كشف عن أنماط ثلاثة للحرية ، الحرية عند الحضارات الشرقية وفيها لم يزل الفرد حريته ، ولم يملك حتى روحه ، والطاعة هي القانون الذي يتحكم في وجوده ، ويتحول كل شيء إلى اضطراب وفوضى حينما لم تتوفر الطاعة لفرد ذي سيطرة كاملة ، وتتركز كل الطلبات في يده ، وتوجد في آسيا والمهاد الجغرافية ذات الطفولة السياسية للنوع البشري^(٥٦) .

أما المرحلة الثانية فتتمثل في حضارات الإغريق والرومان التي تعد حقبة من حقب البلوغ والنضج العنصري ، وتكشف الأنظمة السياسية اليونانية ذات الطابع الأرستقراطي ، وذات الطابع الديمقراطي نمو الفردية ، وزيادتها زيادة هائلة بحيث يستطيع بعض الناس الحصول على حريتهم الفردية ، وهو ما لم يكن متيسراً في تلك العهود^(٥٧) .

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة ماجرى في العالم الغربي الأوروبي ، إذ تمرد الفرد ضد الضغط الموضوعي والخارجي من قبل العموم على شخصه ، وصار يبحث عن مهرب له يلجأ فيه عالمياً خاصاً ذاتياً يلفرد به وحده كي يتحرك بداخله في حرية ، وأمكن التغلب على الصراع بين الظاهر والباطن ، وكذلك بين العموم والجزئي وتيسر الانتصار عليه وتنسيقه تنسيقاً مدسجماً في دستور الجماعة التي ينزع فيها الفرد بحريته نحو الصالح العام ، ويجعل بنفس الحرية من إرادته وإرادة الفرد الذي له السلطة العليا شيئاً واحداً ، وذلك لأنه يرى ولي الأمر مأوى للسلطة والسيادة ، وأن الإرادة العامة تباشر نفسها أو تمارس حقيقتها ، ولا تمثل هذه المرحلة فترة ضعف وإنما مرحلة قوة ، إذ أنها تمثل عودة الفكرة إلى نفسها على المستوى الموضوعي والسياسي^(٥٨) .

ومن رأي الكثيرين من نقاد الفلسفة ومؤرخيها أن هيجل لم يكن محظوظاً في تطبيق الجدل على مجرى التاريخ ، إذ ينتهي فيه إلى أن عالم الجرمان هو مركب الموضوع من العالم الشرقي والعالم الكلاسيكي ، وينتهي أيضاً إلى أن

برلين هي مركز الأرض (٥٩) .

وستكتفي الدراسة في هذا الجزء بتلك الصورة لتطور التاريخ وهي التي تنظر إليه من زاوية الحرية ، مع التأكيد بأن مادعى إليه هيجل في عرضه المنطقي للتاريخ يجعل من عالم الجرمانى صورة مثلى لابد للفرد ، إذا أراد أن يكون حراً ، أن يسارع في تطوير مجتمعه بحيث يكون صورة مما وصل إليه الغربيون ، وهي قضية مازلنا نراها في دعاوى التغريب westernization التي تستمد قوتها من استمرار وجود النظام الرأسمالي في العالم .

(٢) موقف التربية من قضية الحرية عند هيجل :

إذا كان الإنسان حراً طالما أنه يفكر (٦٠) ، وإذا كانت الحرية هبة من هبات العقل فإن على التربية أن تعد الطالب لممارسة الحرية من خلال تنمية التفكير لديه من خلال أعمال العقل بطريقة مسئولة في علاقاته بالآخرين أو بالأشياء (فعالم المادة ليس في حقيقته سوى فكر (٦١) ، وما يوحى به هؤلاء الآخرون ، وتلك الأشياء ، من إichات ، تلك هي الحرية في جانبها الذاتي ، أما الحرية في إطار الروح الموضوعي فهي مرتبطة أساساً بزيادة وعي الطالب الضرورة التاريخية ، والبحث له عن دور في دفع هذه الضرورة ، وهذا يتضح من علاقة الفرد بالدولة من ناحية ، والأخلاق من ناحية أخرى . فالإنسان كما يقول هيجل ، شرير بطبيعته (٦٢) وتصبح مسئولية التربية في سلب الإنسان لهذا الجانب الشرير منه ، وتحويله إلى مواطن يدرك أبعاد حريته وحرية الآخرين ، وإرادته وإرادة الآخرين ، فأساس الروح الحر هو أن تجعل الإرادة من نفسها موضوعاً لذاتها (٦٣) ، وهذا يساعد الإرادة على أن تدرك حدودها ، وتبحث عن ذلك الكلى الذي تتخذه موضوعاً لها أما من زاوية الأخلاق فإن هيجل يقيم الأخلاق على العقل ، أي على ماهو كلى ، والفاق الإرادة مع فكرتها الشاملة هو الخير (٦٤) ، والإرادة حرة بمقدار ماتريد الكلى أو أنها حرة بمقدار ماتتفق أفعالها مع الحق والقانون الأخلاقي أو التشريعي ، لأن قانون الحق هو قانونها الخاص ، أنه كليتها الخاصة التي أخرجتها من ذاتها وإقامتها في العالم الموضوعي (٦٥) .

ومن زاوية أخرى فإنه إذا كان العالم الجرمانى يمثل ثمرة من ثمار الضرورة التاريخية من منظور الحرية فإنه على التربية أن تستهدف هذا النموذج ،

وأن يعد الطالب من زاوية عنصرية للإعلاء من الجرس الجرمانى ، وهذا بطبيعة الحال ما قاد الدولة الألمانية لبناء الدولة النازية العنصرية .

ثالثاً : دفع الضرورة

تنمية الإرادة المتوحدّة مع الدولة :

(١) مكانة الدولة فى فلسفة هيجل :

إذا كان العقل الكلى أو الله تموضع فى صورتى الطبيعة والتاريخ البشرى فلا بد للتاريخ البشرى من مسار يحقق عودة العقل مرة أخرى إلى نفسه ، وفى ذلك صورة أخرى لمسار التاريخ التى تتحقق وفقاً للضرورة المنطقية للمقولات ، حيث يتوج هذا المسار ببناء الدولة ، فالدولة هى الفكرة الإلهية كما توجد على الأرض ومن ثم فإننا نجد فيها هدف التاريخ وموضعه فى شكل أكثر تحديداً ، (٦٦) ، وهى تنقل إلى الأفراد إرادة الله (٦٧) ، كما يؤكد هيجل أن القيمة التى يملكها الكائن البشرى وكل ماله من حقيقة روحية لا يملكها إلا من خلال الدولة ، لأن حقيقة الروحانية تلخص فى أن ماهية الإنسان الخاصة وهى العقل موجودة لديه موضوعياً ، وفى أن لها وجوداً موضوعياً مباشراً بالنسبة إليه ، وعلى هذا النحو يصبح الإنسان واعياً وعياً كاملاً ، وعلى هذا النحو وحده يشارك فى الأخلاق الذاتية (٦٨) ، كما يشارك فى حياة اجتماعية وسياسية أخلاقية عادلة وذلك لأن فيها وحدة الإرادتين الكلية والذاتية ، والكلى إنما يوجد فى الدولة فى قوانينها وفى تنظيماتها الكلية والعقلية ، (٦٩) ، والدولة هى الحياة الأخلاقية وهى متواجدة بالفعل أو هى الحياة الأخلاقية وقد تحققت (٧٠) .

يقودنا الحديث السابق إلى تحديد مسار النمو الاجتماعى الذى يقود فى النهاية إلى تكوين الدولة ، فالفرد ذو إرادة ذاتية يحاول أن يوضعها فى علاقاته الاجتماعية ، ولكنه فرد غير منعزل ، إذ تربطه علاقات اجتماعية مع أسرته لها طابعها الخاص ، والعلاقة يمكن أن توصف من خلال المقولة الجدلية الشهيرة «به وعلى الرغم منه» ، فتعبير به ، يعطى أن الإرادة هنا تجد فى تحديدها وفقاً للعلاقات الأسرية تحقيقاً مشبعاً لها حيث يكون الإنسان ذو الطبيعة الاجتماعية غير منعزل ، فالفرد المنعزل اجتماعياً خرافة ، فهو يجد فيها ما يكمل أوجه الضعف الكامنة فيه . فهو يحتاج إلى الكثير من الحاجات المادية التى لا توفرها له سوى الأسرة من

ناحية أخرى تحد من انطلاق إرادته بوصفه «أنا» ، وانتماؤه للأسرة يعني التزاماً بالطاعة لأمر كثيرة تفرضها عليه وخصوصاً خلال سني الفرد الأولى . وخلال فترة المراهقة ، يشتد أوار الصراع بينه وبين أسرته ، كما يشتد أوار الصراع داخل نفسه ، ويخمد ذلك إلى درجة ملحوظة عندما يجتاز المراهق فترة المراهقة ويدخل في طور الشباب ، هذا من ناحية الفرد ، أما من ناحية الأسرة فتصدق أيضاً هذه المقولة «به وعلى الرغم منه» ، فتعبير «به» يتضح لدى الأسرة عندما ترى الأسرة في إنجاب الأطفال وثيقة تجعلها تحمل اسم الأسرة ، فالزوج والزوجة بمفردهما لا يكونان أسرة ، فالأسرة تستمد شرعيتها الاجتماعية من خلال إنجاب الأطفال كما أن إنجاب الأطفال يحقق للأسرة إشباعاً ذاتياً ، يصد عنهما استنكار المجتمع لعدم الإنجاب ، ويشعرهما في الوقت نفسه بأهلية رجولة الرجل وأنوثة المرأة ، إنها قضية استمرار الجنس وقد أخذت أبعادها الاجتماعية ، أما تعبير «على الرغم منه» فيتحقق من خلال التناقض بين كل ما يقدمه الطفل لأسرته من مكانة اجتماعية وبين محاولته الدءوبة لفرض إرادته على أسرته ، حتى يشتد أوار الصراع في مرحلة المراهقة حيث تزداد محاولات المراهق نحو الحصول على الكثير من الاستقلال التي قد ترفضها الأسرة . كما أن هناك فجوة بين الأجيال الصاعدة والأجيال القديمة وهي هوة لها أبعادها التي تخرج عن سيطرة كل من الأفراد والأسر . إلا أن الأسرة تظل وتبقى في وحدة رغم التناقضات الكاملة في تكوينها ، وتتضح هذه الوحدة عندما تغذى الأسر المختلفة المجتمع بالأفراد وهي عملية تتم بالطبع على الرغم منها ، وفي نفس الوقت نجد أن إرادات أفراد الأسر المختلفة تتحد في إرادة واحدة تسعى نحو تحقيقها أثناء التعامل مع مؤسسات وجماعات المجتمع خارجة (المجتمع المدني) (٦) ، في الوقت الذي قد تتفق هذه الإرادة مع إرادات هذه المؤسسات والمجتمعات أو لا تتفق ، وهنا يظهر التناقض بين الإرادتين ، إرادة الأسرة كوحدة مع إرادات المؤسسات والتنظيمات المجتمعية ، وتبدأ عمليات تقنين العلاقات داخل المجتمع المدني وبناء المؤسسات والتنظيمات المختلفة التي تحتل الدولة منها موقع القمة ، إذن ، فالدولة تمثل المركب الجدلي لكل من إرادات الأسر وإرادات مؤسسات المجتمع المدني ، وتصبح الدولة تعبيراً عن الوحدة مع الاختلاف داخل المجتمع .

إذن ، فنحن أمام الدولة باعتبارها مآل المسار الذي تحققه الضرورة

المنطقية في الانتقال من الأفراد إلى الدولة ، فيلاحظ هيجل ، أن الشعوب التي تستوقف انتباهنا في تاريخ العالم هي التي كونت دولاً ، لأنه ينبغي أن يكون مفهوماً أن الدولة هي التحقق الفعلي للحرية أعني للغاية الدهائية المطلقة ، وأن الدولة توجد ذاتها (٧٠) ، وهي الحياة الأخلاقية متواجدة بالفعل أو الحياة الأخلاقية وقد تحققت ، ذلك لأن الدولة هي وحدة الإرادة الكلية الجوهرية مع إرادة الفرد (٧١) ، وعندما تريد شيئاً عقلياً فإنها في الحال لا تكون الإرادة الفردية لكنها تكون عددًا الإرادة الكلية (٧٢) ، بهذا المفهوم عن الدولة وضرورتها المنطقية والتاريخية نبحث عن دور الفرد في إطارها ، ومن الطبيعي أن يسعى الفرد نحو دفع هذا المسار إلى نهايته وهو قيام الدولة :

(١) طاعة الدولة ، لأنني حين أطيع الدولة ، لا أطيع سوى ذاتي الحق وحدها ، فالدولة هي الحياة الحقيقية للأجزاء وهي الأفراد باعتبارها - أي الدولة - هي الكل كما أنها الفرد نفسه وقد تموضع ، وأصبح خالداً عن طريق حذف الصفات العارضة والسمات الوقتية والتركيز على ما هو كلي فيه ، والفرد ضمناً كلياً لأن الكلية جوهره ، والدولة هي الكلي المتحقق بالفعل ، وبالتالي هي الفرد وقد تحقق بالفعل ، وعلى هذا النحو لا تكون الدولة سلطة أجنبية غريبة تفرض نفسها على الفرد من الخارج ، وتكبت حريته ، ولكن الدولة على العكس هي الفرد نفسه ، وفيها وحدها يحقق الفرد فرديته ، ولهذا السبب تجدها تمثل أسمى تجسيد للحرية (٧٣) ، كما أن وعي المواطن بوطنه وقوانين بلاده هو إدراك لعالم العقل ، أنها قوى غير مشروطة وهي قوى كلية يتعين عليه أن يخضع لها إرادته الفردية (٧٤) .

(٢) وكما أظهر هيجل ضرورة طاعة الدولة ، فإنه يظهر أيضاً أن طاعة الأسرة واجبة على الطفل ، فمعرفة الطالب وإرادته تصبحان عقليتين حين يعرف إرادة والديه ويرضخ لهما (٧٥) ، فيجب النظر إلى الأسرة على أنها كائن واحد لا يكون أعضاؤها شخصيات مستقلة ماداموا لم يفصلوا وينتثروا في العالم ليؤسسوا عن طريق الزواج أسراً جديدة (٧٦) .

(٣) أن يساهم الفرد بدور في عمل التنظيمات الاجتماعية باعتبار أنها عمل من أعمال الإرادة حين تتجلى في العالم فتشكل مادته الخام (٧٧) ، وماهيتها هي

الكلى (٧٨) ، وهي أيضاً منتجات الحرية وتتمتع بضرورتها المنطقية باعتبارها ضرورة من ضرورات العقل تجعل كلا منها يظهر في المكان الذي ظهر فيه وبالطريقة التي ظهر بها (٧٩) .

(٢) موقف التربية من قضية الدولة عند هيجل :

مما سبق يتضح أن هناك ثلاثة أهداف تربوية ضرورية يتطلبها مسار الضرورة التاريخية في طريقه نحو بناء الدولة :

(١) وعي الطالب بدوره في تحقيق الضرورة المنطقية عن طريق الدولة ، ووعيه أيضاً بأن ذاته إنما تتحقق من خلال دعم فاعلية بنية الدولة .

(٢) وعي الطالب بدوره في قيام التنظيمات الاجتماعية المختلفة باعتبارها شروطاً لتحقيق حريته وفيها التوسط لبناء الدولة .

(٣) طاعة الأسرة والخضوع لإرادتها باعتبارها خطوة في بناء الدولة أيضاً ، وفي الخضوع لها تحقيق لحريته المنطقية ، وقد ما أعطى هيجل للأسرة من أهمية في تحقيق الضرورة التاريخية فإنه يرى أنها - أي الأسرة - تتفكك مع مرور الزمن نظراً لاستقلال أبنائها عنها حتى تصبح في النهاية علاقة بين زوج وزوجة وقد أصبحوا في مرحلة أخرى فيكونان أكثر ذوباناً في المجتمع المدني ، ونجاحها في هذه المرحلة يتوقف على مدى تعلم فرديها بحيث يكونان أكثر وعياً بها ، تتضح أهمية تعليم الكبار من زاريتين ، تعليم أفراد الأسرة في تعاملهم مع المجتمع المدني ، وكذلك تعليم الآباء ، بحيث يصبحون على وعي بالمرحلة التي يمرون بها .

رابعاً : دفع الضرورة

تنمية الوعي الديني والفلسفي :

الفن والدين والفلسفة يمثلون عناصر مجال الروح المطلق ، وهي مركب الروح الذاتي والروح الموضوعي (٨٠) ، لذا فهم يقودونا إلى نهاية المطاف في سلسلة هيجل مقولاته بمقولة الوجود فإذا كانت الروح المطلق علة الوجود ، فإن الوجود بالتالي علة الروح المطلق (٨١) ، وهذا المنطق يجعل من السلسلة الدائرية عند هيجل نظاماً مفتوحاً وليس مغلقاً ، فالروح هنا وصلت إلى مرحلة الكهولة

ولكن الكهولة هذه لا تمثل كهولة الإنسان التي تنحدر به إلى الموت (كما هو الحال عند ابن خلدون مثلاً) ، وإنما الكهولة هنا هي مرحلة النضج التي يعود بها العقل إلى ذاته ، وقد أصبح في قمة الوعي بما هو ذاتي وما هو موضوعي (٨٢) .

وعندما نعالج الدين والفلسفة والفن في إطار تاريخي من عناصر الضرورة التاريخية فهو أمر يعكس أن التاريخ في فلسفة هيجل مجال رحب لاستعراض معظم جزئيات هذه الفلسفة ، وليس أدل على ذلك من ارتباط فكرة التاريخ نفسها بالجدل وبالمنطق وبالفكر الموضوعي وبالأفكار الاجتماعية والأخلاقية وبالطبيعية وبالأحداث فيكاد يؤدي الكلام عن فلسفة التاريخ عند هيجل إلى إثارة معظم عناصر فلسفته (٨٣) .

وتناول التاريخ من زاوية الدين والفلسفة والفن (الروح الطلق) يقودنا إلى عدة أمور منها أن هيجل مسيحي الديانة ، فقد انتزع من المسيحية مقولة أن المطلق يمكن أن يصير موضوعاً نسبياً ، وبني عليها كل إطاره الفلسفي كاملاً ، فالدين المسيحي يتميز في جوهره بأنه دين عضوي تكويني ، وهذه حقيقة تميزه وتطبعه بطابع خاص يتضح أثره على فكر أتباعه بوعي ملهم أم بغير وعي ، أي أن المسيحيين يؤمنون بدينهم على نفس هذه الوتيرة ، فتشكل عقديتهم بالطابع التكويني العضوي المميز للدين المسيحي وبقي هذا العنصر الفكري طابعاً مميزاً للمسيحية في كافة أطوارها (٨٤) .

وأحست المسيحية بأن تاريخها هو تاريخ تطور المفهوم الإلهي ذاته وكأنما يتمثل ماضي العقيدة الموسوية والمسيحية وهما تسعيان شيئاً فشيئاً مرحلة بعد مرحلة للتحقق من كينونة الله ، فكان مجموع الأحداث المتطورة هي نفسها تمثل الله بصورة من الصور أو كأن الوقائع ذاتها بما فيها من نقص وقصور مراحل من تكوين التكامل الإلهي وتجارب في طريق الشمول (٨٥) .

ثم أن تصور الله في المسيحية كأنه هو نفسه الله وهو نفسه المسيح وهو نفسه الروح القدس ، يجعل الفكر المسيحي ذاته مستعداً لقبول التناقض ، غير أن إدراك التناقض بهذه الصورة العقلية لا يستوفيه الدين المسيحي إلا إذا ارتبط بموضوع التكامل العضوي التكويني المتطور ، ففي هذه الحالة يجد العقل نفسه خاضعاً لتعارض الجزئي مع الكلي وتناقض كل من التصور والواقع دون أن يجد في

التعارض أو التناقض إنكاراً أو منافاة للحقفة (٨٦) .

لذلك لم ير هيجل في التناقض أي نوع من أنواع اللاعقلية ، وحاول هيجل أن ينشئ نظرية في العقل البشري بناء على هذا المنهج (٨٧) .

كما أن هيجل يعتبر الجدل هابطاً إذا كان يمثل غضب الله إزاء العالم الذي خلقه في حالة استلابه فيه ، ولا يرفع غضب الله إلا الجدل الصاعد الذي تتطلع فيه الإنسانية والمجتمع والتاريخ نحو الله وتسمو نحوه وتفتي في أهديته الحية، (٨٨) .

ويرى هيجل أن فكرة العقل الذي يحكم العالم إنما مأخوذة من النظرية العامة التي تشير إلى أن أحداث العالم لا تترك نهباً للمصادفات والعلل الخارجية العرضية وإنما هناك حكمة إلهية أو تدبير إلهي أو عناية إلهية توجه العالم ، وبالتالي فإن كل ما يحدث في العالم يحدث طبقاً لخطة إلهية (٨٩) .

ونلتمس في تفكير هيجل أنه كان يضع التاريخ كموضوع وكمعني أيضاً ، والله في نظره هو الوجود اللانهائي وهو المطلق وهو الحقفة الكاملة ، الله هو كل ماكان وهو مايفض ذاته التي تم الطبيعة الموزعة المنتشرة في المكان والمدينة في الزمان التاريخي ، وإذا كانت الطبيعة في امتدادها المكاني هي الله ، فالتاريخ في تطوره الزمني هو الله ، وليس وراء الطبيعة والتاريخ شيء ، والطبيعة تعجز جذرياً عن تحقيق الفكرة بينما التاريخ هو مايصبح الله به الله (٩٠) .

ورغم أن هيجل قد أشار إلى الإسلام باعتباره روح التنوير في العالم الشرقي إلا أنه اعتبر أن المسيحية هي قمة النمو الديني عند الإنسان ، فيها يصل الروح إلى مرحلة الضج والقوة الكاملة ، وهو يرى قوة الدين في بعده السياسي حيث يرى الدولة باعتبارها الفكرة الإلهية كما توجد على الأرض ، ومن ثم نجد فيها هدف التاريخ وموضوعه في شكل أكثر تحديداً .

وإذا كان ذلك هو هدف التاريخ من منظور ديني فإنه يصنع بالديانة المسيحية في ارتباطها بالدولة هدفاً لا بد أن يعيه كل الناس وليس الفلاسفة فحسب أو رجال الدين ، فالفلسفة (باعتبارها وعياً) ليست خاصة بالفلاسفة فحسب (٩١) .

إلا أن ذلك يقودنا إلى قضية الفلسفة نفسها باعتبارها الوسيلة التي نعى بها العالم في مساره الكلي ، وهو أمر يميز التاريخ الفلسفي عن التاريخ التقليدي القائم

على عرض الوثائق والتحقق منها أو حتى تسجيل الأحداث المعاشة بالفعل من قبل المؤرخ .

ومن أهداف الفلسفة يرى هيجل أنها تسعى لإدراك المضمون الجوهرى أو الوجه الواقعي للفكرة الإلهية وإلى تبرير الواقع الحقيقى للأشياء ، لأن العقل إما هو فهم العقل الإلهي كما أن العقل الإلهي ليس تجريداً فحسب ، وإنما هو مبدأ عام حى قادر على تحقيق نفسه ، هذا العقل في أعظم صورة عينية هو الله والله يحكم العالم (٩٢) .

وإذا ما نظرنا إلى الدولة من هذا المنظور الفلسفي ، فإن ارتباطها بالفلسفة يعني ارتباطها بالعقل وارتباطها بالكلى ، ومن ثم تزداد مكانتها ومكانة طاعتها في النسق الهيجلي ، وعليه نكون قد أضفنا إلى طاعة الدولة تأكيداً جديداً ، وبذلك يتأكد التصنيف الطبقي عند هيجل عندما يجعل الطبقة الحاكمة هي الطبقة التي تقوم على الكلى ، وكأن هيجل بذلك يؤكد على دور الفلسفة في إدارة أمور الدولة كما فعل أفلاطون من قبله .

ومن ثم تصبح المواطنة من خلال طاعة الدولة هدفاً دينياً أصيلاً في فلسفة هيجل وهدفاً تربوياً أصيلاً من الأهداف التربوية التي يجب أن تستهدفها التربية بمنظورها الهيجلي .

ويضاف إلى ذلك تأكيد دور كل من الدين والفلسفة في بناء المنهج التعليمي الذي يسبح معه الطالب في مسرح العقل والوعي الإنساني ، على أن يكون الدين هو الدين المسيحي الذي يجعل من الله لحظة جدلية ذات بناء عضوى تكويني ، والفلسفة بالتأكيد هي الفلسفة المثالية التي ترى في العقل بدايتها وملاذها الأخير .

الهوامش والمصادر

(١٤) هيجل : العقل في التاريخ ، ترجمة وتعليق وتقديم : إمام عبدالفتاح إمام
(بيروت : دار التنوير للطباعة والنشر ، ط ٣ ، ١٩٨٣م) ص ١٤٦ .

(١٥) المرجع السابق .

(١٦) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص ٧٣ .

(١٧) فؤاد زكريا : آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة (القاهرة : الهيئة
المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥م) ، ص ٣٤٢ .

(١٨) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص ٩٤ .

(١٩) المرجع السابق ، ص ١٣١ .

* من المهم هنا التمييز بين الفهم والعقل باعتبارهما عمليتان فكريتان ، الفهم يدرك عالماً من الكيانات المتناهية التي يحكمها مبدأ الهوية والتضاد ، فكل في هوية مع ذاته يضاد الأشياء الأخرى ، ولا يصبح أبداً شيئاً غير ذاته ، وعمليات الفهم تقسم العالم إلى أقطاب لاحصر لها ، يستخدم هيجل تعبير الفكر المنعزل للدلالة على الطريقة التي يكون بها الفهم تصورات المستقطبة ويربط بينها ، على أن الانعزال والقضاء ليسا هما الوضع النهائي ، فمن الواجب أن يظل العالم نظاماً معقداً من المتفرقات الثابتة ، ولا بد للعقل أن يدرك الوحدة الكامنة من وراء الأضداد ويحققها ، إذ أن مهمته هي التوفيق بين الأضداد وإدراجها تحت وحدة حقيقية

إن القوة الدافعة للعقل المتميز عن الفهم هي الحاجة إلى استعادة الكلية (هبريت ماركيز ، العقل والثورة ، هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية ، ترجمة : فؤاد زكريا ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩م ، ص ٦٠ ، ٦١ .

(٢٠) إمام عبدالفتاح إمام ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

(٢١) ستيس : فلسفة هيجل ، المجلد الثاني ، فلسفة الروح ، ترجمة : إمام عبدالفتاح إمام (بيروت : دار التنوير للطباعة والنشر ، ط ٣ ، ١٩٨٣م) ، ص ٤٥ .

- (٢٢) عبدالفتاح الديدى : فلسفة هيجل مرجع سابق ، ص٢٧ .
- (٢٣) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، المرجع السابق ، ص٥٩ .
- (٢٤) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص٦٥ .
- (٢٥) المرجع السابق ، ص٦١ .
- (٢٦) المرجع السابق ، ص٦٤ .
- (٢٧) المرجع السابق ، ص١١٠ .
- (٢٨) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص٥٥ .
- (٢٩) — : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص١٠٣ .
- (٣٠) لوفيفر : المنطق الجدلي ، مرجع سابق ، ص٦٥ .
- (٣١) هيربرت ماركيز ، مرجع سابق ، ص١٨ .
- (٣٢) المرجع السابق ، ص٢٨ .
- (٣٣) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص٩٧-٩٨ .
- * الانعكاس عند هيجل يعنى التأمل أى التفكير فى شىء لمحاولة معرفته فى طبيعته العقلية لا فى جانبه المباشر ، أى على أنه متوسط أو على أنه الانعكاس المشتق من وجوده الحقيقى ، ومن هذا أيضاً ارتبط الانعكاس بالوسط والتأمل النظري والبعد عن المباشرة ، (هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، مقدمة المترجم ، ص٤٨) .
- (٣٤) هيجل : المرجع السابق ، ص٩٤ .
- (٣٥) المرجع السابق .
- (٣٦) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص٦٩ .
- (37) Morris vanciers, Philosophy and Aunian school (Boston, Hanghton Mifflin company, 1976), p. 78.
- (38) IBID p. 81.
- (39) IBID p. 171.

(٤٠) محمد ملير مرسى : أصول التربية الثقافية والفلسفية (القاهرة : عالم الكتب للنشر ، ط٢ ، ١٩٨٥م) ، ص٢٢٢ .

* يقول هيجل (الموسوعة ، مرجع سابق ، ص٩٥) : لابد من سلب الصورة التي تظهر عليها الأشياء أمام الوعي لأول مرة ، فهي تبدو جزئية فردية وعابرة ومتغيرة لكننا لكى نعرفها لابد أن نحولها إلى أفكار ، والفكرة بطبيعتها كلية ودائمة وجوهرية ، وهذا التحول في شكل الظواهر عملية أساسية للمعرفة يقوم بها الفكر (المترجم) .

(٤١) هيجل : المرجع السابق ، ص٦٩ .

(٤٢) محمود أبوزيد إبراهيم : تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد في المرحلة الثانوية ، دراسة غير منشورة ، رسالة دكتوراة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٨١م ، ص ص٨٣-٨٤ .

(٤٣) إبراهيم وجيه : التعلم : أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢م) ، ص٣ في : زينب عبدالعليم بدوى : دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى طلال كلية التربية ، رسالة ماجستير ، الإسماعيلية كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، ١٩٨٦م .

(٤٤) زينب عبدالعليم بدوى : المرجع السابق ، ص٢٣ .

(٤٥) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، سلسلة نوابغ الفكر الغربى ، ٢٠ (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٩م) ، ص١١ .

(٤٦)

(٤٧) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص٧٨ .

(٤٨) ستنيس : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص٧٤ .

(٤٩) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص٩٦ .

(٥٠) المرجع السابق ، ص١٤٠ .

(٥١) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص٨٦ .

(٥٢) المرجع السابق ، ص٨٨ .

- (٥٣) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص٦٢ .
- (٥٤) المرجع السابق ، ص٦٣ .
- (٥٥) المرجع السابق ، ص٦٧ .
- (٥٦) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص٦٢ .
- (٥٧) المرجع السابق .
- (٥٨) المرجع السابق ، ص٣١ .
- (٥٩) المرجع السابق ، ص٢٩ .
- (٦٠) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص٩٦ .
- (٦١) ستيس : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص١٣٥ .
- (٦٢) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، ص ص١١٢-١١٣ .
- (٦٣) ستيس : فلسفة الروح ، ص٥٧ .
- (٦٤) المرجع السابق ، ص ٨٩ .
- (٦٥) المرجع السابق ، ص٦٧ .
- (٦٦) هيجل ، العقل في التاريخ : مرجع سابق ، ص١١١ .
- * في الحرية والمسئولية انظر :
- Roubiczek, Paul; *Ethical Values in the age of science* (Cambridge University Press, 1969), P. 657.
- (٦٧) سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي (القاهرة : علم الكتب ، ط ٣ ، ١٩٧٥م) ، ص٣٧٣ .
- (٦٨) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص١١١ .
- (٦٩) المرجع السابق ، ص١١٠ .
- (٧٠) المرجع السابق ، ص١١١ .
- (٧١) المرجع السابق ، ص١١٠ .

- (٧٢) ستييس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .
- (٧٣) المرجع السابق ، ص ١١٠ .
- (٧٤) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص ٢٢٤ .
- (٧٥) هيجل : المرجع السابق .
- (٧٦) ستييس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص ٩٦ .
- (٧٧) المرجع السابق ، ص ٦٢ .
- (٧٨) المرجع السابق ، ص ٦٣ .
- (٧٩) المرجع السابق ، ص ٦٤ .
- (٨٠) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص ٩٨ .
- (٨١) ستييس : المنطق وفلسفة الطبيعة ، ص ١٢٣ .
- (٨٢) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص ١٩٤ .
- (٨٣) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص ١١٨ .
- (٨٤) المرجع السابق ، ص ١٩ .
- (٨٥) المرجع السابق ، ص ٣٠ .
- (٨٦) المرجع السابق ، ص ٢٠ .
- (٨٧) المرجع السابق ، ص ٢٣ .
- (٨٨) المرجع السابق ، ص ٥٥ .
- (٨٩) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص ١٦ (المترجم) .
- (٩٠) عبدالفتاح الديدي : فلسفة هيجل ، مرجع سابق ، ص ٤٥ .
- (٩١) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص ١٠٨ .
- (٩٢) — : المرجع السابق ، ص ١٠٧-١٠٨ .

مناقشة نقدية

رابعاً : مناقشة نقدية :

لايستطيع أحد أن ينكر الدور الكبير الذي أداه هيجل للفلسفة بشكل علم ولللسفة المثالية على وجه الخصوص ، فقد كانت فلسفة هيجل ركيزة للعديد من الفلسفات المادية كالوجودية والماركسية ، كما يعتبر هيجل قائل الكلمة الأخيرة في الفلسفة المثالية ، وستظل فلسفته الشمولية إن صح التعبير باباً مغلقاً لظهور فلسفة مثالية أخرى لها قوة نسقه الفلسفي ، وهو أمر ليس بمستغرب لأنه القائل بأن فلسفته أو أن العقل يستطيع أن يحيط علماً بكل شيء وليس هناك أمر يستعصى على معرفة العقل ، وحاول من خلال مقولاته المترابطة منطقياً أن يلمس بفلسفته كل ما أسعفه العقل أن يلمسه ، من الوجود عامة إلى الطبيعة إلى حياتنا الاجتماعية .

إلا أننا أيضاً لانستطيع أن ننكر أن لفلسفة هيجل ركائزها المختلفة التي استثمرت فلسفياً واجتماعياً على مدى واسع ، ففي الوقت الذي كانت فيه الفلسفة الألمانية نظرية للثورة كما هو الحال في الثورة الفرنسية ، فإن النظم الدكتاتورية التي قامت من بعده ، وجدت في فلسفته معيماً لايلضب .

وفي مصر أراد رفعت المحجوب رئيس مجلس الشعب عندما كان أميناً عاماً للاتحاد الاشتراكي - قبل إلغائه - أن يقدم نظرية للنظام المصري (بعد وفاة الزعيم جمال عبدالناصر مباشراً) تتفق والاتجاه الجديد الذي يمثله نظام السادات ، فلم يجد أمامه سوى الهيجلية حتى تكون الرافد الفكري للتجربة المصرية وهو بذلك .

- (١) يبعد عن التيار الماركسي الذي خلط البعض بينه وبين التجربة الناصرية .
- (٢) دعم الاتجاه الديني الذي رأي البعض أنه غاب خلال التجربة الناصرية نظراً للصراع الذي تم بين جماعة الإخوان المسلمين ونظام الحكم وقتئذ .
- (٣) محاولة للهروب من تعبير الاشتراكية الذي كان يثير حساسية خاصة لدى أنور السادات .
- (٤) إشباع الاتجاهات النازية لدى أنور السادات .

إلا أن هذه المحاولة لم تأخذ فرصتها في الحوار على مستوى المثقفين ، فقد كانت أيدى السادات الحركية أكثر طولاً من محاولة المحجوب النظرية ، فغيرت الواقع بصورة لم يعد معها للحوار مبرر .

وخلال فترة الستينات دار حوار كبير بين مجلة الكاتب (ذات الاتجاهات القومية) مع مجلة الطليعة (ذات الاتجاه الماركسي) ، وقد قامت أفكار مجلة الكاتب على أسس هيكلية .

ولم يكتمل الحوار أيضاً لقيام حرب يونيو ١٩٦٧ م ، وتعديل الواقع مرة أخرى بطريقة أوقفه . وبالفعل يحتاج هيجل أن يناقش في مصر بصورة أكبر ، ليس للأخذ بفلسفته ، وإنما من أجل بناء نظرية تستوعب مفهوم الجدل - كحقيقة موضوعية - كما تستوعب العناصر الرئيسية التي تحكم التاريخ المصري .

(١) الجدل المكتمل أبرز ما قدمه هيجل :

استطاع هيجل أن يقدم الجدل المثالي في صورة محكمة ومكتمة ، وهو لا يفصل بين الفلسفة وتاريخ الفلسفة ، وتعتبر فلسفته قد استوعبت الفلسفات السابقة ماديتها ومثالياتها ، وبالفعل استوعب هيجل المظاهر الجدلية في الفلسفة السابقة منذ بارمنيدس وهيراقليطس وزينون حتى اسبينوزا وكانط قبله مباشرة ، ويتقدم هيجل لهذا الجدل يعتبر قد أحدث نقلة كبيرة للغاية في الفكر الإنساني لاتقل في أهميتها عما قدمه علماء الفيزياء الحديثة فكل منهم يعبر عن مرحلة جديدة من التصجج البشري الفكري ، فالعملية الخطية والعملية الشبكية لم تستطعا أن تقدما تفسيرات كافية لحركة الكون المادية والاجتماعية وهي إن نجحت في مجال العلوم الطبيعية إلا أنها في العلوم الاجتماعية قد فشلت تماماً ، كما أن النظرة الدائرية للحركة سواء الطبيعية أم الاجتماعية لاتستوعب إمكانات هذين العنصرين ، وأصبحت الحركة الحزونية تعبيراً صادقاً عن مدى التطور الذي حظيت به الحركة سواء أكانت طبيعية أم اجتماعية .

المهم في هذا الشأن هو أن نظرية هيجل قد أغلقت الباب تماماً أمام كل من نادى بالثبات من قبله ، ولم تترك الفرصة لظهور هذا الاتجاه من بعده ، ومن خلال الإيمان بالتغير وضع العالم يده على عبر التاريخ ، وآمال المستقبل .

إن روح التغير التي تضمنتها فلسفة هيجل اعتبرت قوة سيطرة على فكر العالم فقدمت له الكثير ، والقوة الكاملة في هذه الروح تظهر في مفهوم السلب الذي قدمه هيجل باعتباره القوة الكاملة وراء التاريخ البشرى .

واستجابة لمعطيات العصر وفي إطار الجدال الهيجلي نظرت التربية إلى الطفل أولاً باعتباره كائناً متغيراً من ناحية وثانياً باعتباره لحظة ذات إمكانات كبيرة علينا أن نكشفها من خلال التربية ، وثالثاً اعتبار التربية التي تقوم على سلب اللحظة التي يمر بها الطفل هي التربية القائمة على السلب ، وأبرز نظامين تربويين يقومان على قوة السلب هذه هما النظام الوجودي في التربية والنظام الماركسي ، والنظام الماركسي هو الذي يجسد على مستوى الواقع هذا النوع من التربية .

(٢) الله لحظة جدلية :

عندما أخذ هيجل من المسيحية فكرة النمط التكويني العضوي وفكرة السلب، اعتبر أن الله لحظة جدلية قابلة للتغير ، بمعنى أن صانع الجدل لابد أن يكون لحظة جدلية ، لدرجة أنه اعتبر أن الله يمر بلحظة الموت (٩٢) ، وهذه فكرة لا يمكن قبولها ، فالصانع حداداً كان أم نجاراً أم صانع ساعات ليس بالضرورة أن يتوحد مع ما يصنعه نعم أن روحه فيها ، أي في المنتج نفحة من نفس الصانع وهي التي تدل عليه ، ولكن ليس بالضرورة أن يتوحد مع ما ينتجه فيصبح له مالها وعليه ما عليها ، وهذا يقودنا إلى بناء مفترق طرق مع هذه الفلسفة وإلى مناقشة أكثر اتساعاً حول قضية المكان الذي نحتله بين كل من الفاسفات المثالية والمادية ، فإذا بدأنا من مسلمة مفادها أن خالق الجدل ليس لحظة جدلية نستطيع بناء على ذلك أن نجمع بين وجود الخالق وثباته ، وبين جدلية الكون وحركته الدائبة دون تناقض ، سواء في عنصره المادي (الطبيعة) أم عنصره الاجتماعي .

والفكر الإسلامي يمكن أن يقبل ذلك إذا ما طرح هذا الموضوع للدراسة والتحقق ، ولفناً للأنظار حول هذه القضية يمكننا أن نفكر في بعض الآيات الموجهة لذلك ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر :

- ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض ، .

- ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع وبيع وجوامع يذكر فيها

اسم الله ، .

- «كانتا رتقا ففتقناها، ***

- «إن الله فالق الحب والنوى يخرج الحى من الميت ومخرج الميت من الحى ذلكم الله فأني تؤفكون» .

ومن نتائج ذلك أيضاً قبول فكرة التناقض سواء في الطبيعة أو في الحياة الاجتماعية ، دون أن يخل ذلك بركائز الإسلام ، ومن ثم تظهر كوامن الظواهر بنوعيتها ، وإمكاناتها الخلاقة في بناء مستقبلها أو تلك هي القيمة الحقيقية لفهم الجدلي للكون .

ومن نتائج التفكير الجدلي في الخلق فكرة انتفاء العدم ، وهي فكرة تقلب الكثير من الآراء السائدة رأساً على عقب ، وتقف بصلافة ضد الدعاوى المختلفة فيما يتعلق بقضية الخلق والوجود والعدم ، حيث بحث كما بحث هيجل من قبل عن علة للكون وليس سبباً له (٩٥) ، وبذلك فإننا نتجاوز الفكر المادي دون الوقوع في تجاوزات هيجل المثالية ، ودون استبدال المسيحية بالإسلام ، عندئذ لا يقف تصنيف الفلسفة إلى مادية ومثالية فقط على أرض صلبة ، وإنما تظهر الفلسفة الواقعية كرافد ثالث يستحق الاهتمام ، ومع الجدلية يصبح الجدل الواقعي منهجاً جديداً إلى جانب كل من الجدل المثالي والجدل المادي ، دون أن يكون خلطة غير مستساغة من هذا أو ذاك ، وإنما له أصالته التي تقيمه في مواجهة الجدليين الآخرين .

ودون الاستطراد للنتائج هذه المسلمة بصورة متسعة الأطراف ، فذلك له مكانه في بحوث كثيرة ومتنوعة ، يمكن أن تعود هذه الفكرة على التربية في مجتمعاتنا بصورة كبيرة ففهم التناقضات داخل العملية التعليمية يتيح بالفعل أن تجرى هذه التربية وفق غايات كبرى لا تتعامل مع جوامد وإنما تتعامل مع حركة اجتماعية تقود شعباً بأكمله نحو هذه الغايات ، وهو التناقض الرئيس الذي يقع بين الإنسان والطبيعة منذ أن انفصل الإنسان عنها وكون له وعياً مستقلاً (٩٦) ، ومنذ أن صاغ هذا الوعي تاريخ الإنسان ككائن متميز ، عندئذ يصبح على التربية أن تتداول هذا الوعي بين الأجيال وتؤكد على تواصله بينهما ، ويمثل هذا الوعي المعرفة بنوعيتها الطبيعية والإنسانية في إطار من التغير لا الثبات .

(٣) هيجل فيلسوف الدولة البروسية والتربية الشمولية :

إذا كان هيجل قد اتخذ فلسفة عنصرية من الزاوية الديلية ، فإنه أيضاً عنصرى من الناحية السياسية برمتها ، فعلى الرغم من أن هيجل عرف الإسلام وعلى الأقل عرف تاريخ الإسلام إذ اقتبس منه في كتابه عن الجمال^(٩٧) ، إلا أنه وضع المسيحية في قمة الضرورة التاريخية وربطها بالدولة ، وكان له أن يفعل ذلك نظراً للتشتت الذي وقعت فيه الدولة البروسية في حربها مع نابليون ، إذ كان لابد من وجود الفكر الذي يعطى للدولة قوتها التي تستطيع بها أن تجمع شتات الأمة البروسية^(٩٨) ، واعتبر هيجل أن في الدول تجسيدا للفرد ، وإن حريته لا تتحقق إلا من خلال طاعتها ، وأعطى الدولة من ناحية أخرى بعداً عرقياً جديداً وهو رفعه من شأن الجنس الجرمانى باعتباره أيضاً ثمرة من ثمار الضرورة التاريخية ، كل ذلك يقودنا إلى نظام التربية الذي يجمع بين الدولة والفرد في وحدة واحدة ألا وهو نظام التربية الشمولى ، فالدولة تخطط لحياة الفرد بحيث تصل إلى علاقات الحياة اليومية التي يمارسها وعلاقات الوجه للوجه .

وفكرة شمولية التربية ليست من الأنظمة الرديئة ، إذ أن الدول اليوم لا تستطيع أن تسير أمورها من خلال وحدة الأمة إلا بإدخال الكثير من أشكال الضبط الاجتماعى ، والكاتب من أولئك الذي يؤمنون بأن التربية غير الشمولية لم تمارس حتى في أعرق الدول الرأسمالية ، فالفكر الذي يسيطر على الدولة يفرض قيام التربية الشمولية وإن اختلفت في وسائلها ، فالولايات المتحدة ليست مستعدة - رغم إعطاء المحليات سلطات تربوية عديدة - أن تضحي بسيطرة الإيديولوجيا الرأسمالية ، وسيادة الفكر الرأسمالى تنعكس على مستوى الفعل بطرق شتى ، وما الليبرالية إلا مظهراً من مظاهر سلب الرأسمالية لنفسها في صورة قوى متعددة فرضت نفسها على النظام الرأسمالى وبالتالي لا تحسب الليبرالية للرأسمالية ، وإنما تحسب باعتبارها سلباً لها وقوة من قوى تخلخلها وتحللها^(٩٩) ، إذن فالشمولية شمولية فكرة بالدرجة الأولى وشمولية الأساليب التي تحقق هذه الفكرة مهما اختلف شكلها ، وما أحوجنا في مصر اليوم إلى الفكرة التي يمكن من خلالها تحقيق التربية الشمولية - دون عنصرية - تحقيقاً لوحدة الأمة ، ودفعاً لتطورها دون تبديد لقواها المتعددة .

لقد وصل هيجل في رجعيته إلى الدرجة التي اعتبر فيها أن الملك هو ذلك الحاكم الملهم هو الإنقاذ التاريخي للشعوب ، كما اعتبر أن هذا الملك يحكم من الله بحيث تتجسد فيه الدولة ، وأن هذا الإلهام لا يتم باستشارة الشعوب فنظام التصويت نظام غير صالح ، كما اعتبر أن النظم الليبرالية نظم ناقصة ولم ينس هيجل في حياته التحريض ضد معارضيه وإعلان ولائه للملك والدعوة لأن يكون نظام الملكية نظاماً وراثياً (١٠٠) ، ومن الغريب أنه في الوقت الذي فشل فيه أفلاطون في تطبيق أفكاره عن الجمهورية الفاضلة فإن نظام هيجل السياسي هذا ، قد رأي تحقيقه بعد فترة طويلة من مماته في أعرق الدول الإسلامية وهي المملكة العربية السعودية ، فالملكية بالوراثة ولا توجد أنظمة شعبية تعبر عن آراء الجماهير ، وبالتالي لا يشارك المحكوم الحاكم في الحكم ولو بمجرد الرأي ، ويقوم نظام تعليمي شمولي بالدرجة الأولى ، وهناك من دول الخليج العربي من يطبق نفس النظام إلى درجة أن نظام المحاماة نفسه نظام مرفوض ، ويقوم القاضي بدراسة الموقف وإصدار حكمه دون الحاجة إلى هذا النظام .

(٤) الأهداف التفصيلية للتربية في المجتمع الهيجلي :

مما سبق يمكن أن نقرر بأن أهداف التربية في المجتمع الهيجلي بشكل تفصيلي تتركز في تداول الوعي الإنسان نحو الأهداف المجتمعية التالية :

(١) أهداف إيكولوجية :

أن نعقل الطبيعة بشكل جدلي ، سلباً لها ، وإيجاباً من خلال الوحدة بين الطبيعة والروح المطلق ، وتعقل الطبيعة هو تعقل حركة المادة في المكان والزمان من خلال التعامل مع الكليات .

(ب) أهداف اقتصادية :

- تحقيق الإنتاج الجماعي .

- سلب الملكية الفردية من خلال الملكية الجماعية .

- الإدارة الاقتصادية للدولة .

- التوزيع الجماعي .

- تنظفم الأنانفة فف الءفة الاقءصاءفة .
- (ء) أهءاف قرابة :
 - سلب الأسرة من ءلال المءءمع المءنف .
 - الوءءة بفن الأسرة والمءءمع المءنف من ءلال الءولة .
 - الزواج باءءباره ضرورة مءءمفة .
 - رفض الطلاق .
 - رفض ءعء الزوجاء .
- (ء) أهءاف صءفة :

وعف الإنسان بالءءل بفن الهمء الءفوف والبناء الءفوف ، وبأنه فمءل الوءءة أو الموءلف بفنفما .
- (هـ) أهءاف سفاسفة :
 - ءوءء الإنسان مع الله من ءلال الءولة .
 - ءءقف الكل فف الواحد والواء فف الكل من ءلال نظام الملكفة .
 - ءءقف ءرفة الإنسان من ءلال وعفه بالضرورة الءف فءوءه إلى طاعة الءولة .
 - اسءءءام القوة الفزفقفة فف رفض الجرفة الءف ءمءل سلباً للءعاقد فف إطار الملكفة ..
 - ءلقفة المطابقة للقانون .
 - ءكوفن الءولة ذاء اللءظة ءارفففة الءف فباف لها السفطرة على الءول الأءرى .
 - ءءقف الانتصار الءهانف فف ءارفء من ءلال الءولة الجرمانفة .
 - ءءقف المءبة من ءلال الءولة .

(و) أهداف بداجوجية :

- تحرير الإنسان من نفسه من خلال سلب الأنانية والحيوانية الموجودة في الإنسان الفرد .
- المشاركة في التاريخ الإنساني .
- الوعي بالضرورة ودفع التاريخ في اتجاهها .
- التوحد مع الله من خلال الوعي .
- تنمية العقل الإنساني باعتباره الأداة الصحيحة للإدراك الإنساني واعتبار أن كليات الفكر هي التي تقود إلى معرفة الواقع .

(ز) أهداف عقدية :

- ممارسة الفلسفة باعتبارها أرقى أدوات الإنسان في وعيه بالوجود .
- تحقيق الإنسان لما يجده في نفسه من مثل أعلى للجمال من خلال الفن .
- تحقيق الإنسان لما يجده في نفسه من مثل أعلى للحقيقة من خلال الدين .

(ح) أهداف ثقافية :

- فهم جدلية التراث والوعي به ، دعماً للتوحد مع الله من خلال الدولة .
- التأكيد على مغزى التراث من خلال الفن (عمارة ، نحت ، تصوير ، موسيقى) .
- سلب اغتراب الإنسان من خلال وعيه بالتراث .

الفصل الرابع

التربية بين وجود الإنسان وماهيته

، فليكن هذا الوطن مكان سعادتنا أجمعين نبنيه بالفكر
والحرية والمصنع،
رفاعة الطهطاوى

الفصل الرابع

التربية بين وجود الإنسان وماهيته (١)

التربية والسؤال الفلسفي :

يصف الروائي الفرنسي أندريه جيد شخصيتنا الثقافية في رسالة خطها إلى «طه حسين» بقوله : «من الخصائص الجوهرية في العالم المسلم أن يحمل - وهو الإنسان الروح - من الأجوبة أكثر مما يثير من الأسئلة، والتحدي الذي يثيره الموقف الفلسفي فينا أن تعلمنا فن السؤال ، ولعلنا بحاجة إلى الفلسفة في هذا العصر أكثر من أي عصر مضى ، ولن يكون الإبداع في الفلسفة إلا للعقول المستديرة بالعلم ، وهذا سر ندرة الفلاسفة اليوم .

ونتذكر تعريف كانط للفلسفة بأنها «أن أبحث ما أستطيع أن أعرفه وما يجب على أن أفعله» فحدد بذلك مكان العقل الذي يستطيع أن يبدع ويهب الإرادة الإنسانية مجالها ومسؤوليتها .

وتعمل الفلسفة دوماً في دائرة الممكن الذي يبدو أحياناً على صورة المستحيل، ومن هنا سوف نظل للفلسفة أهميتها لأن حركتيها الرئيسيتين : التأمل والبحث والتظير أولاً ، والاحتكاك بالجماهير وتغييرهم ثانياً ، يكتسبان أهمية متزايدة في عالم التخلف والقهر والظلم والعنف والفوضى الذي يحياه البشر في نهايات الألفية الثانية .

ولعل هدف الاستنارة وكشف الوعي ثم التغيير هو ما كان يعنيه فيلسوف كسقراط بقوله «أرسلتني العناية الإلهية للشعب الأثيني بالأفكار كلما أخذ للنحاس فيسرع الخطى نحو التقدم» . ويشير الفيلسوف «ميرلوبونتي» إلى هذه المهمة بتعبير آخر بقوله : «لكي يكون الإنسان إنساناً فيجب أن يكون قليلاً ، وأقل قليلاً ، من الإنسان» .

(١) أ. د. محسن خضر استاذ أصول التربية المساعد ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

وإشير مفكرنا العربي (زكى نجيب محمود، إلى أن المهمة الأولى للفكر الفلسفي هي إيجاد الوحدة التي توحد ماكان متفرقاً متناثراً في الظاهر : الموجودات الطبيعية والمعرفة الإنسانية ليراهما الإنسان في واحد متصل الأجزاء ، من بناء منظوم أو نسق واحد ، وبغير هذه الوحدة النسقية لأجزاء المعرفة لن نتقدم الرؤية الواضحة عند الإنسان ، والمهمة السابقة قريبة من تعريف «سبب» للفلسفة بأنها «المعرفة التامة التوحيد» حيث يمكننا أن نفهم الفلسفة على أنها الممارسة النقدية للأفكار والمفاهيم والتصورات العامة .

إن الفلسفة هي التربية بعينها :

ولقد سبق أفلاطون قديماً إلى هذه الحقيقة حيث رأي الكتابة وحدها لا تجدي، وأن السبيل إلى تغيير المجتمع هو تربية الشباب ، وهو ما نراه في «الجمهورية» حيث تناقش سبل تعلم الصغار والشباب وفقاً لنظام مرسوم يبدأ بتعليم اللغة والأدب في الطفولة ، فالموسيقى والرياضة البدنية للشباب حتى إذا بلغوا الثلاثين شرعوا في تعلم الفلسفة وهي الطريقة المختلفة لتأهيل حكام المدينة .

ولا غربة - كما يذهب فؤاد الأهواني - أن تكون الفلسفة هي التربية وإذا فصلت الفلسفة عن التربية ، وانعزلت مدتها ، ولم تصبغها النفوس وتقبلها وتتطبع بها لظلت الفلسفة حبراً على ورق وألفاظاً جوفاء .

يحدد «عبدالفتاح تركي» الصيغ المختلفة المحتملة من دراستنا لفلسفة التربية فيما يلي :

* هل نربي لقلوبة الأفراد في بوتقة واحدة منصهرة لتشكيل الجماعة ، أم نربي من أجل تنمية ذاتية متفردة ؟

* هل نربي للكفي الإنسان مشقة البحث عن تنمية ذاتية بنفسه ، أم نربيه لينمي ذاته في بحث عنها ؟

* هل نربي للنشء لربطهم بماضيهم ربطاً متعسفاً ملتويًا ، أم نربيه ليتقدم زحفه المقدس صوب المستقبل ؟

* هل نربي الإنسان لنجعل منه عقلاً مختزناً بكم هائل من المعلومات والمعارف ، أم نسعى لتشكيل عقله وتحويله وتدريبه على التفكير المبدع والخلاق والتحليل

والاستنتاج والمجازفة ؟

* هل نسعى من وراء جهدنا التربوي أن ننمي لدى أبنائنا جوانب بعينها على حساب جوانب الشخصية الأخرى أم نسعى إلى تحقيق النمو المتوازن لشخصيته ؟

تشجع ، وفكر بنفسك

عندما يكون الناس في حقل يقول كل منهم رأيه دون أن يكون في ذلك أي تعد على السلامة ولكن إذا أجبر راع وقح كل الناس ، ذوى الأذواق الجيدة ، على استحسان ما يرونه قبيحاً سيصفر الجميع ويتعارك الفريقان بالببطاطس على الرؤوس . أنهم طغاة الروح ، هم جزء من شرور العالم ولن نتمتع بالسعادة إلا إذا أتيح لكل فرد أن يقول ما يشاء .

فولتير

أهداف التربية ودور المعلم :

لكل مجتمع مثله الأعلى فيما يقدمه من تربية لأبدائه ، وتعمل التربية على تحقيق هذا المثل الأعلى الذي يقدمه المجتمع لنفسه . ويرتبط ذلك المسعى بمسألة القيم والإعداد الخلقي للإنسان ، ومن هنا لا تملك التربية إلا أن تكون عملية مستقبلية تنطلق من الواقع - وتحمل معها ميراث الماضي - عزيزى القارئ ؛ التربية إذن موضوعها وهدفها هو الإنسان ، وهو ما يعطي عملنا في قاعات المحاضرات بالجامعة ، وعمل مئات الألوف من المعلمين في فصولنا ، يعطيها عمقها ، وشرفها ومقصدها .

إن المعلم الذي يقف في الفصل ليشرح لتلاميذه درساً في النحو أو نصاً شعرياً ، أو نظرية في الهندسة ، أو معادلة في الكيمياء ، أو ظاهرة في الضوء ، أو حدثاً تاريخياً ، أو نصاً أدبياً ، يتصل ويتصلون جميعاً - بهذا الخط الواصل بين غايات التربية العليا والسامية وبين هدف ضيق أو محدود نرتجيه من حصّة بعينها وعدم وضوح العلة من هذه المستويات يصيب عمل المعلم بالإرباك . وبشكل مبسط نحن لدينا مستويات ثلاثة للأهداف :

- (١) أهداف كبيرة أو عامة تقع في مستوى السياسة التعليمية والمفاهيم الفلسفية .
- (٢) أهداف وسطى تقع في مستوى التخطيط الدراسى المرحلى والبرامج التعليمية (أهداف سنة دراسية بعينها أو مرحلة تعليمية محددة) .
- (٣) أهداف صغرى جزئية عاجلة تقع داخل الفصل الدراسى في حصّة واحدة أو عدة حصص .

إن فهم المعلم للعلاقة بين الدرس المحدد الذي يشرحه ، وبين غايات المجتمع البعيد ومثله العليا من شأنه أن يمدّه بالفهم العميق لعمله ، ويخلق ذلك التعاطف بينه وبين تلاميذه ويزوده بالبوصلّة التي تعينه على تحديد خطواته وتنظيم عمله .

إذن تتكامل هذه الحلقات بالنسبة لعمل المعلم : فهناك السياسة التربوية التي تتغذى بالفلسفة التربوية ، والتي تحدد الغايات والمقاصد والأهداف الكبرى للتربية في مجتمع معين ، وانطلاقاً من قيمه وتراثه ونظراته إلى الكون والإنسان ومفهومه للتقدم ورؤيته المستقبلية ، وهنالك الاستراتيجية التربوية التي ترسم على مدى طويل نسبياً مسيرة التربية ومجراها العلمي انطلاقاً من السياسة التربوية ، وتضمن بتقنياتها ووسائلها تحقيق السياسة التربوية وتحقيق أهدافها ، وهنالك الخطة التربوية التي تترجم السياسة التربوية والاستراتيجية التربوية إلى خطوات عملية خلال مرحلة متوسطة المدى غالباً، وتحيل بذلك الغايات والمقاصد والأهداف إلى مرام كمية وكيفية ، وترسم في خاتمة المطاف صورة تفصيلية لمسيرة النظام التربوي خلال سنوات معينة . ونعاسك هذه الحلقات وتشابكها هو الذي يعطي لكل واحد منها معناها، وإلا أصبحت مسيرة التربية مفككة وفي

ويمكن أن نفهم العلاقة بين هذه المستويات كما يلي :

- (١) آمال كبرى وتطلعات مثالية للمستقبل يضعها — ، (١) غايات عامة تربوية Aims المجتمع (إقامة مجتمع عال) .
- (٢) تطلعات على مستوى وسيط توجه العمل — ، (٢) مقاصد Goals التربوي (الاهتمام بالعلم والتقنية) .

(٣) أهداف مشخصة محددة توجه مسيرة العمل — (٣) أغراض Objectives التربوي (تعميم التعليم الإلزامي مثلاً) .

(٤) مستوى كمي وكيفي يترجم داخل الفصل — (٤) مرامي Targets .

(٥) مستوى التنفيذ — (٥) برامج وخطط ومشروعات Projects .

حالة فقدان لتناغمها . ويمكننا للتبسيط أن نصيغ المستويات السابقة في مستويات أكثر عمومية :

أولاً : غايات تربوية عليا للمجتمع حيال التربية .

ثانياً : أهداف عامة ذات مضمون تربوي حيال مرحلة ما .

ثالثاً : أهداف تعين على اختيار الوسائل والمناهج لكل مرحلة .

رابعاً : أهداف إجرائية تعني بتعديل سلوك الطلاب داخل حجرة الدراسة .

وثمة اتفاق على أن غايات التربية ، وأهدافها الفلسفية لاتأتى من فراغ ، ولاهي وليدة التفكير النظري الخالص ، وإنما تنبثق من واقع الحياة الاجتماعية والبنية الثقافية . والصلة بين فلسفة التربية التي تعني بوضع الغايات والأهداف التربوية والسياسية التي يقررها المجتمع انطلاقاً من الواقع الاجتماعي القائم ومن نظراته الخاصة إلى الأمور ، صلة ينبغي أن تكون متداخلة ومتكاملة ، ولاينبغي الفصل بين مستوياتها ، ويرى البعض أن فلسفة التربية عبارة عن خميرة تمزج التربية والعالم والتاريخ ، وأنها أيضاً تلك الإرادة الحازمة ، إرادة تجعل فلسفة التربية تتحمل دوراً نقدياً تحليلياً ، ودوراً تنسيقياً توحيدياً ، ودوراً توجيهياً ، وهي تعني النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي في علاقته بالمكان والزمان ، وبالتاريخ والجغرافيا والمجتمع ، وهي حركة نحو المستقبل أساساً وتتمثل أهداف التربية وغاياتها - كما ألمحنا - في الإجابة عن سؤال : لماذا نربي ؟ ، وهي إجابة تتفاوت بتفاوت المجتمعات والأزمنة ويعمل فيلسوف التربية على ترجمة هذا السؤال البسيط إلى مجموعة من التساؤلات التي تلزم عنه ومحاولة إيجاد الإجابات الممكنة .

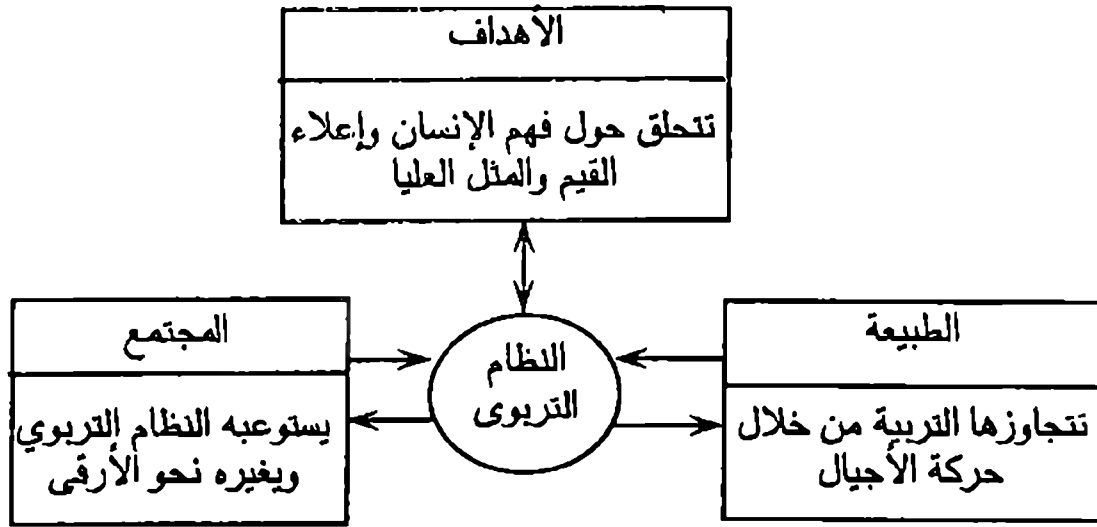
صديقى القارئ ؛ وأنت تقرأ هذه الكلمات ، لاشك فى أن لديك تصوراً ما حول عملك ومستقبلك ومشارك ، ومن أين أتيت وإلى أين تتجه وهذا التصور سيزداد ، ويكبر ويتشابهك بعد نزولك إلى ساحة الحياة العملية ، وإلى ضجيجها وصخبها داخل الفصول حيث تصبح مسئولاً أمامنا وأمام الآباء وأمام هذا الوطن عن الأمانة الثقيلة التي فى عنقك : فلذات الأكباد من الصغار . وكما يصف كارل مانهايم هذه الحقيقة بقوله :

«المعلم يجلب إلى حجرة الدراسة آراءه عبر عمله وتحيزاته ومخاوفه ونقائصه وطموحاته وإنسانيته ومحبته وهي جميعها التي تمنح الفلسفة التربوية ، ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية ، والسياسة التربوية مبرراتها الواقعية ، كما توفر لها الشمول والتكامل وينبغي أن تكون الفلسفة التربوية مساندة للسياسة التربوية ، وأن تكون لحمتها وسداها .

وكل معلم يحمل داخله ، وفي شخصيته فلسفة للحياة ، ولدوره ، وللغاية من عمله ، ومن منهجه . فسل نفسك دوماً - صديقى - من أنت ؟ وماذا تريد من هذه الحياة ؟ وماذا تعني لك المهنة ؟

إذن تنشغل فلسفة التربية بطرح تساؤلات حول معنى التربية ، وماغاية الإنسان ؟ وما أهداف التربية ؟ ، وما القوى الكامنة التي عليه اقتحامها ؟ ، ومكونات هذا المشروع التربوي ؟

هنا نتصل بالأهداف عن قرب بوقائع التربية ، مبتعدة عن المثالية أو الغائية ، كما هي مبتعدة عن التصورات الفلسفية النظرية بشعاراتها الطوباوية، أنها تترادف مع المبادئ الحاكمة على صعيد التنظيم المؤسسي والممارسات الفعلية في حقل التربية والذين يصوغون هذه المبادئ المعبرة عن سياسات التعليم هم العلماء والمربون والمفكرون ، ويمكننا تأمل مكونات المشروع التربوي الموجه بالأهداف كما فى الشكل التالي :



إن موضوع فلسفة التربية هو الإنسان وهو غاية التربية نفسها والإجابة عن كل تساؤل تربوي يخضع في النهاية لفلسفتنا في الحياة ، فكل نظام له هدف ، ويتعلق هدف التربية بهدف الجماعة الإنسانية وينشغل الفلاسفة ومفكرو التربية بصياغة تصوراتهم عن غايات الحياة وأهداف التعليم والمنهج هو المجال الذي يظهر به ارتباط التربية بالفلسفة ، ولاتندش إذا كان الموضوع الرئيسي لتفكير وعمل أغلب الفلاسفة الكبار في التاريخ ، حتى أن ديوي يذهب إلى القول «إن الفلسفة هي نظرية عامة في التربية» .

ويعبر أرسطو عن حيرته إزاء تعدد الأهداف فيقول : «لا يعرف الإنسان إذا ما كان يلزم تعليم الشباب ما سوف يستخدمونه بالفعل في الحياة أم تعليمهم ما يؤدي بهم إلى الفضيلة أم تعليمهم أشياء محدودة لأن كل من هذه الأهداف له أنصاره ومؤيدوه» .

نقد واقع أهداف التربية العربية :

ثمة افتراض يقول بأن النظم التربوية العربية قد أسهمت في تعميق أزمة المجتمع العربي سواء في تفسير الأزمة أو في إمكان الخروج منها وتجاوزها ، فالنظم التربوية العربية أسهمت في إنتاج الأزمة لأنها هجينة وغير متلائمة مع الحاجات والتطلعات الحقيقية للشعوب العربية ، وضرورة إصلاحها حتى تصبح أداة مساهمة في تقدم هذه الشعوب وكما يلاحظ «محمد نبيل نوفل» حول ندرة الفكر التربوي الأصيل النابع من أوضاعنا والمعبر عن ظروفنا واعتمادنا - في

الأغلب - على نقل الفكر التربوي الغربى ومحاولة غرسه فى الأرض العربىة بلا نقد حقيقى وهو ما يشاركه فيه المفكر حسن حنفى ، بقوله .. «إن المفكرين لدينا قد تحولوا إلى وكلاء حضاريين ممثلين لمذاهب غربىة فى معظمها ...» .

والفلسفة التربوىة - فى رأينا - هى رافعة التغيير الحقيقىة والساعىة إلى التغيير ، والرأىة بمكاناتها وتعاصرها .

ومن هنا ضرورة الفلسفة لفهم الواقع التربوي وإصلاحه ، ومن هنا أيضاً تأتى ضرورة البحث عن الغايات الكبرى وأهداف التربية قبل البحث فى شكلها أو محتواها أو طرائقها ، البحث عن فلسفة للتربية توجه العمل التربوي نحو بناء الإنسان المنشود : الإنسان المتحرر ، المبدع ، الخلاق ، المتمتع بكرامته والمحقق لإنسانىته ، وهذه الفلسفة التربوىة تنظم العمل التربوي وتتخلل ثناياه وتضفى عليه الانسجام فى كل متكامل .

وللأسف فإن مدرستنا العربىة عاجزة عن تحقيق تطلعاتنا الكبرى فلاتخلق المدرسة العربىة عنصراً اجتماعياً متكيفاً مع المحيط الاقتصادى والاجتماعى الذى يعيش فيه ، وإنما تخلق إنساناً لامنتمياً ، مغترباً ومعادياً للمجتمع ، وكما يلاحظ برهان غليون ، فإن الدراسة التى يتلقاها التلميذ فى المدرسة ماهى إلا عملية غسل مخ يصبح بعدها غير أهل للتقدم فى محيطه الاجتماعى ، فى حين أن المدرسة ، بقدر ما ، معزولة ومنفصلة عن المشاكل الاجتماعىة والواقع الاقتصادى ..» .

ويلاحظ محمود قمبر فى تحليله لأهداف التربية فى الوثائق التعليمىة الرسمية لعدة أقطار عربىة المآخذ التالية :

- (١) حدثاء ظهور أهداف التربية العربىة .
- (٢) أنها نتاج نشاط حكومى رسمى .
- (٣) تباين أطوال الأهداف (تصل إلى ٣٣ هدفاً فى حالة المملكة العربىة السعودىة ونقل إلى خمسة أهداف فى حالة دولة الإمارات العربىة) .
- (٤) ترتيب المجال الحيوى (تبدأ بالوطن وتمر بالقومى وتنتهى بالإنسان) .
- (٥) تكرار بعض الأهداف وغياب بعضها الآخر .

(٦) وجود بعض الأهداف الخارجة عن نطاق وقدرة التربية على تحقيقها .

(٧) تداخل مستويات الأهداف .

(٨) وجود أهداف متناقضة .

(٩) غلبة الشعارات والعبارات الخطابية غير الواقعية .

كما يسجل على أهدافنا التربوية أنها معطلة وغير فعالة بسبب غياب فلسفة قومية عربية موحدة ، وهيمنة السياسات الاحتكارية والتابعة ، ونقص الفكر الموجه لصياغة الأهداف .

محمل القول أن أهداف التربية في مجتمعنا العربي بحاجة إلى تحديد لمصادرها وتنظيم لأولوياتها ، ومن ثم مراجعة للأنظمة التربوية السائدة في الآونة الحاضرة .. وحتى نتبين الطريق نحو تحديد أهداف التربية العربية نلتفت الآن إلى فحص أهداف التربية في سياق مجتمعي تاريخي .

التطور التاريخي للأهداف :

ما أهم الاتجاهات الرئيسة البارزة بالنسبة لأهداف التربية ، وغاياتها في الفلسفات المختلفة ؟ .

يظهر اتجاهان رئيسان في تاريخ الفكر التربوي ، حول تصور الإنسان ، وتصور تربيته ، وغاياتها ، وأهدافها .

الاتجاه الأول : هو تربية الماهية ، والاتجاه الثاني : تربية الوجود : تبدأ تربية الماهية أو التربية المثالية من تصور : مبدأ ، فكرة ، مثال ، دين ، قوة ، في حين تبدأ تربية الوجود أو التربية الواقعية من الحياة ، والواقع الحي المتحقق .

وفي حين تلتسبب الأولى إلى أفلاطون ، وتوما الأكويني في المسيحية ، ومروراً بالإسلام ، ووصولاً إلى الفلاسفة المثاليين في العصر الحديث وخاصة كانط ، وهيغل .

أما الفلسفة الثانية فتعود - نسبياً - إلى أرسطو ، وتمتد إلى روسو ويستالوتزي ، وفرويد ، وداروين وسبنسر ، وكير كجارد ، وسارتر ، ونيتشه ، وديوي .

ويرى عبدالرحمن بدوى، : أن الماهية هي : مجموع الصفات التي تجعل الشيء هو هو ، بحيث لو رفضنا صفة منها لم يعد الشيء هو نفس الشيء (أي جواب سؤال : ما هو ؟) ، ونميز بين أنواع من الماهيات :

(أ) نميز ماهيات الأنواع (الإنسان) عن ماهيات الأفراد (محمد ، منى) .

(ب) ونميز ما هو مجرد (الإنسانية) عن ماهية ما هو عينى (إنسان ما) .

(ج) وتميز الماهية (سقراط) عن سبب الماهية (والد سقراط) .

وبينما تنسم تربية الماهية بأنها مثالية ، عالية التجريد ، سكونية ، تفرض على التربية غايات مسبقة أهمها : تكوين العقل والإنسان العاقل ، فإن تربية الوجود ، قريبة من التجربة المعاشة ، حركية ، ولا تفرض على التربية غايات مسبقة .

وبينما خلط أرسطو بين الوجود ، والماهية ، واعتبرهما واحداً ، فإن الفلاسفة المسلمين ميزوا تمييزاً دقيقاً بين الوجود ، والماهية لنفس الشيء ، وخاصة ابن سينا، والفارابى ، والغزالي ، وعندهم أخذ توما الأكويني .

أما الفلسفة الوجودية - وخاصة عند سارتر - فهي التي أعطت لمسألة العلاقة بين الوجود ، والماهية أهمية بالغة ، فعنده أن الإنسان يسبق وجوده الماهية ، وتحقق الماهية بالأفعال الحرة التي يحقق بها الإنسان إمكانياته فالإنسان يوجد أولاً ، وبعد ذلك يكون هذا ، أو ذاك من خلال خلقه لماهيته الخاصة ، وهو يلقي بنفسه في العالم ، ومن ثم يظل تعريف الإنسان مفتوحاً دائماً ولا يمكن أن نقرر ماهية الإنسان قبل أن يموت ويفنى ، فأنا أوجد أولاً ، وبفضل أفعالي أصبح ما أكون ، وتتحدد ماهيتى شيئاً فشيئاً مع أفعالي ، واختياراتى . ويقول سارتر :

«ذاتى لا يكتمل إلا بموتى» .

الأهءاف التربوية في فلسفة الماهية :

أولاً : تربية الماهية في العصر القديم وفي العصور الوسطى :

(١) أفلاطون (٤٢٧-٣٤٧ ق.م) :

رأى أفلاطون في التربية نمو العقل والرشد في غالبها ، ويتقابل عنده عالم المثل (الروح المفكرة) مع عالم الأوهام (الحياة الحسية) والأول كامل حقيقى ثابت ، أما الثانى فتجربى متغير ناقص غير حقيقى ، وهدف التربية عند أفلاطون هو مساعدة الإنسان على وجود موطنه الحقيقى المثالى لينتقل بكل قواه إلى عالم المثل .

(٢) توما الأكوينى (١٢٢٥-١٢٧٤) :

يلبغى للتربية الحققة عنده - كممثل للتربية المسيحية - أن تربط الإنسان بموطنه الحقيقى في السماء ، وتقويض مايربطه بوجوده الأرضى ، وتذكر أن هدف التربية في العصور الوسطى كان بعامرة إنتاج الرجل الشهم والرجل النبيل كمقياس ومعيار ، وتعمل التربية على الفصل بين الوجود بالقوة ، والوجود بالفعل .

(٣) الغزالي (١٠٥٨-١١١١ م) :

يعد الإمام الغزالي واحداً من أهم فلاسفة التربية في الإسلام والمحرور الأساسى الذى تدار حوله الفلسفة الإسلامية هو : علاقة الإنسان بخالقه ، والإنسان الفاضل في نظر الغزالي : إنسان زاهد في الدنيا ، ومتجه إلى الآخرة ، ويمثل فلسفة الغزالي التربوية ذرورة الفكر التربوي الإسلامى ، والمزج بين الفكر التربوي الفقهي ، والفلسفي ، والصوفي .

حدد الغزالي وظيفة المجتمع : في تطبيق الشريعة ، وغاية الإنسان تحقيق سعادته بقرب الله ، وبالتالي يحدد أهداف التربية في تهذيب الإنسان بحيث يلتزم بتعاليم الدين ، ومن ثم يضمن النجاة والسعادة في الحياة الآخرة الدائمة ، أما الأهداف الدنيوية مثل كسب المال ، أو المكانة الاجتماعية ، أو السلطة ، أو حتى حب العلم فهي أهداف مضللة لأنها ترتبط بالدنيا الفانية ، ونلاحظ أن فلسفة الغزالي كانت تعبر عن روح العصر الذى عاش فيه ، أكثر من أن تكون استجابة

لتحدياته ، ولذا تتسم فلسفة الغزالي أنها فلسفة استقرار ، واستمرار أكثر من أن تكون عامل تغيير وتجديد .

ثانياً : تربية الماهية في العصر الحديث :

(٤) كانط Kant (١٧٢٤-١٨٠٤م) :

تستند فلسفة إيمانويل كانط، التربوية إلى فلسفته النقدية ، والمثالية في المعرفة والأخلاق ، وعلم الجمال مؤكداً فيها بأن طبيعة الأشياء كما توجد في الأشياء نفسها ، أو في ذاتها غير متاحة للمعرفة الإنسانية ، والمعرفة الممكنة هي في الظواهر ، وأن الرياضيات تمثل المعرفة الحقيقية .

وتعمل فلسفته على استخراج المعرفة بتحقيق قوانين العقل الإنساني ولايفرض هدف التربية على الإنسان من الخارج ، بل تهدف إلى تشجيع الإنسان لأنه أصبح خالفاً لنفسه ولعالم القوانين الصارمة للعقل الخالص والعقل العملي .

وكانت فلسفته التربوية أرفع ما بلغه العقل البشري في الميدان التربوي فلا يطلب الفرد شيئاً آخر سوى الواجب المترتب على القانون الخلقي للإنسان ، وأسمى هدف للتربية هو تربية العقل على صوغ الخلق الحميد الذي يدفع إلى القيام بالواجب ، وبلوغ الهدف السابق يتحقق بالطرق التالية :

(١) التأديب والانضباط .

(٢) تنمية المهارات اللازمة .

(٣) التثقيف والتهذيب والتمدن .

(٤) توجيه المبادئ للأخلاق التي تدفعنا نحو اختيار الأهداف الجيدة ، وبصنع هذه الأخلاق تتوج التربية عملها .

(٥) فيخته Fichte (١٧٦٢-١٨١٤م) :

كان يوهان فيخته، تلميذاً لكانط ، ونفخ في العقيدة القومية التي تدعو الشعب الألماني للقيام برسائله للبشرية جميعاً . وتعود أهميته التربوية إلى كونه أول من ناضل في سبيل تربية وطنية موجهة يمكنها التغلب على الفروق العقلية

الطبقية ، كما رفض مبدأ النفعية ، والانتماء العالي ، وطرق هدفاً تربوياً بديلاً لهما هو : الواجب الوطني الاجتماعي وطلب أن يربى الأطفال في مدارس وطنية يديرها أصحاب أخلاق سامية ، وتتمتع المدارس بالاستقلال الاقتصادي والاكتفاء الذاتي .

(٦) هيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٣١م) :

عدت تربية هيجل نقطة انطلاق مهمة للفكر التربوية في القرنين ١٩ ، ٢٠ ، وتهدف التربية في فلسفته إلى نمو وتطور الشخصية بتأثير الشخصية ، والفكر الموضوعي أي بإشراك الثقافة ، ومؤسسات الدولة .

كما تعد المدرسة كمؤسسة لإعداد التلاميذ للانتقال من الحياة الأسرية التي تقوم على الانفعالات الطبيعية إلى الحياة السياسية في المدرسة ، وتسعى المدرسة كهدف تربوي أيضاً إلى تربية الطفل على التوافق الذي ينبغي أن يتم بينه وبين الإرادة الاجتماعية .

من مفاهيم فلسفته التربوية مفهوم (روح) فهو يقابل النفس أو الروح الفردية الوجدانية الداخلية للفرد بالروح الخارجية الموضوعية ، والتي تترجم في شرائع أخلاقية ، وتمتد في الأسرة والمجتمع البرجوازي والدولة ، والدولة وحدها هي التي تمنح الفرد الحياة والوجود باعتبار الدولة أكمل شركة أخلاقية ، وبناء عليه يرى هيجل أن نظام التربية هو نظام دولة ، وأن تهذيب الرعية وتربيتها على الأخلاق الحميدة من واجبات الدولة التي يقوم بها المعلم ، والأسرة والمدرسة ، والمؤسسة الدينية ، وقد ربط هيجل موضوعية وشمولية المثال بالتطور التاريخي ، وتطور الفكر الموضوعي ، وسميت فلسفته بفهم الإنسان ، وكأنه كائن يتحقق فيه قدر موضوعي من التطور .

ثالثاً : أهداف تربية الوجود :

(١) في عصر النهضة :

ورث عصر النهضة تراثاً مسيحياً حول تربية الماهية ، واستمر لمدة قرن محافظاً على هذه التقاليد إلى أن أكمله بمفهوم واقعي لنموذج الإنسان القائم على الثقة بالعقل ، والتساؤل حول السلطة التي ينبغي للمرء أن ينفذ لها ، ورفضت

سلطة المثل والمعايير .

والأوامر كما تقدمها ترى الماهية ، وأعلنت عن إيمانها بالانقياد إلى التجربة الذاتية الحية للإنسان وعلى الإنسان أن يستخرج بنفسه معتقدات ، ومعايير حياته .

(ب) في العصور الحديثة :

استبدلت تربية العصور الحديثة في القرنين السابع عشر والثامن عشر الطبيعية بدلاً من عالم المثل ، وحيث يتضمن النظام الطبيعي للثقافة مبادئ الدين الطبيعي : مبادئ سياسة الدولة والتشريع القائمين على الحق الطبيعي ، ومبادئ الأخلاق الناتجة عن النظام الطبيعي كما أحييت الرواقية وأحرزت تقدماً كبيراً في تحقيق مفهوم علماني وعلمي لقوانين الطبيعة ، وبالتالي لنشاط البشر وكونت النظام الطبيعي وهو مفهوم فكري سمح بفهم موضوعات الفلسفة الأساسية بشكل جديد ، كما ساعد على فهم ماهية الإنسان ، وأباح التعبير عن رغبات البشر .

نشجع واستعمل عقلك

تعني حركة التلووير انطلاق الشخصية الفردية عن حالة الفجاجة التي يعد الفرد مسئولاً عنها ، تعني الفجاجة العجز عن استخدام الفرد لقدراته التي تعينه على الفهم دون هداية من الآخرين ويعد الإنسان مسئولاً عن فجاجته عندما يرجع إلى سببها إليه ، وليس لافتقاده إلى الفهم فعندما تعود العزيمة ، والشجاعة التي تساعد على استخدام الفهم يمكنه أن يسلك بغير هداية الآخرين ، فتشجع واستعمل عقلك هذا هو شعار حركة التلووير .

كانط

في عرف اجتماعي سائد ، وأطلق روح السببية والشك ، والإلحاد وصار النظام الطبيعي للثقافة نقطة انطلاق لثورة ضد ما يقهر حياة البشر . ويمكننا أن نرصد تطور أهداف التربية في فلسفات العصور الحديثة على النحو التالي :

(١) ليبنتز Leibniz (١٦٤٦-١٧١٦) :

ربط التربيبة بالحياة ربطاً عميقاً ، وظهر على المسرح التربوي الألماني كمصلح تربوي ، وأسس كليات العلوم على أسس جديدة ، ومناهج جديدة ، وربط التربيبة بالحياة ربطاً وثيقاً ، ودعا إلى تعليم أفضل للغايات ، وللمواضيع النافعة ، أما عن هدفه التربوي الأسمى فسعى ليبنتز من خلال فلسفته ، وإصلاحه التربوي إلى تكوين وبناء الرجل الشهم الكيس الذي يحسن مجالسة الملوك والأمراء أي الرجل اللبيل ، كما تهدف التربيبة عنده إلى مساعدة كل ماهو حي على التطور . والحفاظ على فرديته المميزة ، واستبعد ضرورة تربيبة الماهية لأن الجواهر الحية تملك مسار تطورها بذاتها .

(٢) سبنسر Spencer (١٨٢٠-١٩٠٣) :

دعا هربرت سبنسر إلى أن تهدف التربيبة إلى الكفاح من أجل الحياة ، ويرى أن التربيبة تسييرها قوانين صارمة ، واصطفاء اجتماعي تظهر وتدعم كل ماهو موجود في الإنسان ، وركز على الحاجة والقيمة لكل تدخل في التقدم وكان سبنسر أول من طبق نظرية التطور على المجتمع البشري بعد أن طبقها داروين على الطبيعة .

(٣) كومينويس Comenius (١٥٩٢-١٦٧٠) :

يكون هدف الحياة الأسمى عند «يوحنا كومينويس» هو السعادة الدائمة في الله ، واتحاد شعوب العالم جميعاً فيه ، والأمور الأساسية الثلاثة لتحقيق ذلك عنده هي : المعرفة ، والعادات والأخلاقية الصحيحة ، وروح الورع والتقوى ، وهدف التربيبة عنده تكوين الإنسان ، والإنسان هو كل شيء لأنه أهل لكل ماسيكون ، وقد أسس كومينويس تربيبة قائمة على طبيعة الطفل النفسية واحتياجات نموه ، واقترب من الطفل بشكل كبير وشبه المعلم بالبستاني الذي يعتنى بالنباتات حسب حاجتها وإمكانياتها ، فالتربيبة عنده هي القادرة أن تعمل من الإنسان إنساناً وتعيد إليه ماهو أكثر عمقاً في ماهيته .

(٤) روسو

رأى روسو أن الطبعفة الإنسانفة خرفة بالفطرة ، والمجتمع هو الذى عمل على إفسادها : فجاءت دعوته ونضاله من أجل العوافة إلى تلك الطبعفة الصالحة ، ورأى فى الترففة أفضل أافة وخفر وسفلة لبلوغ ذلك الغرض ، ولكن فى إطار نظام تربوى مختلف من شأنه المحافظة على الحالة الطبعفة للمجتمع البشرى . لقد ساءت ترففة الماهفة القرن الـ ١٧ . وإلى منصف القرن الـ ١٨ حتى ظهر روسو ، ومحاولته هف أول محاولة أصفلة لمواجهة ترففة الماهفة من أجل ترففة ماهو موجود ، واستبعد أن تنشغل الترففة بهدم طبعفة الإنسان الترففة ، فلا فففى فى رأفه أن تذهب الترففة ضد الإنسان لتكوين الإنسان ، وتهدف الترففة عند جان جاك روسو إلى العوافة إلى طبعفة الطفل لتهففة الطفل للمستقبل ، ووجود الإنسان وحقائه الاجتماعفة مصدر ترففة كل إنسان .

(٥) بستالوتزى Pestalzzi (١٧٤٦-١٨٢٧) :

هو أأء الأالوآ الألمانف الترففى الشهور ، وأقام فلسفته الترففة على ثلاثة مبادئ : مباء بناء التعلفم على المحسوساء ، ومباء الأوففق بفن الترففة وطبعفة الولاء ، ومباء النمو الشامل لجميع جوانب الشففسفة الإنسانفة (فجب أن نرفف العقل والفاء معاً) ، رفعبفر «فوهان بستالوتزى» رائا المارسة الابتاءفة الاءفة ، وتهدف الترففة عناء إلى إفساح المجال أمام الطفولة للتفتح والنمو المطابق لإمكانائهم وحقوفهم وخبرائهم فى العالم والمجتمع .

(٦) كفر كجاراء Kirkagaared (١٨١٣-١٨٥٥) :

مفكر صوفف اانمركى رائا الفلسفة الوجودفة والإنسان عناء هو : الإنسان الذى ففبأ عن مكان فلقى ففه مرسانه ففبأبب الأكتفاء الذى ففبب منه إنساناً ففر مبرر فى نظر اائه ، وعنئ بأن فصبح الإنسان إنساناً فى ااخله ، ومفز فى األفله لفاة الإنسان بفن الطبقة السطففة ، والطبقة العمففة للفاة الفرففة ، وعلفنا أن نركز على فاة الأفراد فى الطبقة الأكثر عمقاً وهو ما فؤفله لآأمل المسؤولة والنشاط والمأاضرة ، والفرف فآضمن شفاً فرفداً لا فآكرر أبداً ، وعلفه أن فآوض

كفاحاً مأساوياً من أجل أن يصبح ذاته ومن ثم تحقق الذات سموها ، وتهدف التربية عنده أن يعرف الإنسان إنسانيته وشخصيته الحقيقية ، ولن تتحقق الشخصية الإنسانية الحقيقية من خلال ولائه لمؤسسات الدولة لكن من خلال المخاطرة الذاتية والتربية الشجاعة .

(٧) نيتشه Nietzsche (١٨٤٤-١٩٠٠) :

تهدف التربية عند «فريدريك نيتشه» إلى بناء قوة الإرادة ومعرفة الحياة ، ومافوق الخير والشر ، وقد أوجد ثورة ضد تربية الماهية ، وهزت هذه الثورة التربية والرأي العام في عصره ، ورأي أن القيم الأخلاقية والمثل العليا هي سلوك الناس الضعفاء غير المؤهلين للحياة الحرة ، أما الحياة الحرة عنده فتطمح إلى امتلاك القوة وتنتهي الواجب ، ورأي أن الضعفاء أوجدوا الخير والشر ضد وقاحة الأقوياء ، وأن إرادة مافوق البشر هي وحدها التي يمكنها إقامة الحق والخير ، وكانت لفلسفته العصرية المتعالية القاسية أساس نظرية ألمانيا العرقية والجنس الآري (عن طريق جوديج Goudig) والتربية عنده موجهة في هدفها لبناء إرادة الأنانية للخبذة الأقلية الشجاعة ، ودعا نيتشه إلى العيش فوق حافة الخطر وطالب بتحويل الإله الأعلى إلى نصف إله على الأرض .

(٨) الحركة العلمية :

حاولت الحركة العلمية أن تضع أهدافاً للتربية تتماشى مع أسلوب الحياة العقلان D في المجتمع الصناع D . وأهم ممثل هذه الحركة سبنسر في إنجلترا ، وهربارت في ألمانيا ، وفردريك تايلور في الولايات المتحدة وقد صبغ تايلور فكرة الأهداف التربوية بصبغة أمريكية صرفة ، ووضعت أهداف علمية للتربية تقربها من ممارسة الحياة اليومية ، وبالتالي تترجمها في القرارات بالميل إلى أكثر المعارف نفعاً وإفادة ، واشتق تايلور من تحليله لحركة العمال في المصانع مفهوم الكفاءة Efficiency التي يمكنها أن تتحكم في المؤسسات الاجتماعية بتطبيق أسلوب الكفاءة الإدارية ، وأصبحت المدرسة تشبه المصنع الصغير هدفها تشكيل المواد الخام (التلاميذ) والمعلمون هم العمال ، والمنهج هو خط الإنتاج ، وتقاس

منتجات التعلم كما تقاس السلع ، ويقوم القياس على أهداف موضوعية مقدماً
ويصير المنهج تكنولوجياً أو وسيلة تحول التلاميذ من مادة خام إلى مادة مصنعة .
وأعلن «بوبيت» رفضه لسيطرة الفلسفة على التربية مثل (أهداف بناء الشخصية ،
تحقيق الذات ...) ، ورأي أنه يجب وضع الأهداف بطريقة علمية لافلسفية ،
وحل الخبرات المدرسية إلى ٢٠-٣٠ ألف مهارة ميكانيكية نوعية أو أداء سلوكي ،
والذي يضع أهداف التربية هم رجال الأعمال والصناعة لا فلسفة التربية .

فالتربية في نظرة تحتاج في عصر العلم إلى تكنولوجيايين أو ميكانيكيين
تربويين لافلاسفة ، وحدد «بوبيت» مع تلاميذه من جامعة شيكاغو أهداف مناهج
المدارس العليا في ١٥٨١ هدف للعلوم الطبيعية ، و٨٨٨ هدفاً للدراسات
الاجتماعية .

(٩) البرجماتية :

بينما سيطرت الحركة العلمية على التربية الأمريكية في بداية ونهاية القرن
الحالي ، فإن البرجماتية دانت لها السيطرة في الثلاثينيات والأربعينيات ، وقد دعا
«جون ديوي» منظرها الأكبر إلى التعامل مع التربية من منظور النمو ، وحاجات
المتعلم ، ومراعاة الفروق الفردية ، والخبرة الحية ، والتعاون ، والدراسة العلمية
لخصائص الطفل الحر . التربية جوهر نموحر ، النمو الحر ديمقراطية ،
والديمقراطية حياة ، ولذا يجب أن تتبع أهداف الموقف الخبري الموقف ذاته لامن
خارجه ، ولكن تراجعت البرجماتية وفلسفة ديوي على يد رجال الصناعة الذين
بحثوا عن أيدي عاملة تحقق المزيد من الربح وحيث التعليم هو موزع الفرص
المتكافئة في لعبة الثراء والفقراء ، ورجعوا للأهداف السلوكية ، حيث مهمة
المدرسة المحددة التدريب لانشكيل القيم والرؤى والاتجاهات ، وأهم المفردات
عندهم الرياضيات واللغات والتاريخ والتي تحقق التفكير التقاربي .

بل أنت بطل

في زيارة إلى مدرسة بلد من أفقر الأقطار في العالم دخلت غرفة للدرس بلا طباشير أو سبورة وفيها معلم منفرد مع عدد كبير من صغار التلاميذ وهو يقدم لهم أحسن ما عنده لكي يطلعهم على سحر الكلمة المكتوبة ولكي يستطيعوا القراءة والكتابة والمشاركة في عالم أوسع بكثير من بيئتهم المحلية . قدمني مدير المدرسة الشاب بصفتي « البروفسور مايور » فالتفت إليهِ وقلت له : كنت البروفسور مايور الحقيقي حين دخلت إلى هنا وسأترك لقبني هنا . « أنت البروفسور وأنا معجب بعملك ، إن أعجب المعجزات في العالم هو الشخص الإنساني ، الفذ الحق وتكمن هنا الأهمية القصوى للتعليم بأوسع معانيه ، بما في ذلك التعليم المدرسي بمعناه العلمي ، إن دور المعلم - وعلى الأخص معلم المدرسة الابتدائية - هو دور البطولة بحق . فمعلم المدرسة هو الذي يفتح أبواب التعلم والتطور للطفل كإنسان .

إن المعلمين ، بما يبدونه من روع والتزام وهم في الظروف الصعبة التي أشرت إليها ، هم الذين يستطيعون تهيئة الشخص للانتقال من خلفية بسيطة إلى أعلى مراتب المعرفة ، وأسمى مراكز الإسهام في خدمة المجتمع ، مع أنهم لا يحصلون على ما يستحقونه من أجر وتقدير .

إن التعليم ليس فقط حقاً إنسانياً وإنما هو أيضاً منفعة أكيدة ، وثابتة للمجتمع بأسره ، وكما يقول الحكيم جوان توتينا البيردى : « أن تعلم هو أن تحكم » .

فيدريكو ماريو

« مدير عام اليونسكو »

التكامل بين تربية الوجود Existence وتربية الماهية Essence :

من المهم بمكان الالتفات إلى أن الحياة الإنسانية تحتاج للتكامل والوحد . بين تربية الماهية وتربية الوجود . ويرى البعض أن تربية الوجود قد خانت مبادئها الأساسية في الدفاع عن التطور الحر للإنسان ، كما أن تربية الماهية خانت المبادئ المهمة لتربية قائمة على القيم الثابتة والكلية ، وكان ماركس يسمى تربية الماهية (الزهور التي تستعمل لإخفاء قبور الإنسان) .

ولكن عندما نحاول استيعاب الظروف المجتمعية المختلفة فإن التربية يمكنها أن تجمع بين تربية الوجود وتربية الماهية معاً ، أي تربية المثال والفكر المبدأ والسما ، تربية الواقع والحياة والتحقق معاً . ونسبية المعرفة التي تؤكد الحقيقة السابقة ، ويرى سيشودولسكى أن المعيار الحقيقي في هذه الحالة هو مستقبل الحقيقة ، وفي التربية المتطلعة للمستقبل يخضع الحاضر للنقد ، ويفتح الباب لقدم الجديد ، ويجب أن نعلم أبناءنا أن كسب معركة المستقبل مشروط بكسب معركة الحاضر ، ومراجعة الأخطاء ، وأن المصلحة التاريخية بين تربية المثال وبين تربية الواقع سوف تسفر عن تفجير للطاقة الإبداعية الخلاقة في داخل كل منا .

أهداف التربية في مجتمع مابعد الحدائفة :

ما حقيقة مانقصده من مجتمع مابعد الحدائفة ؟

مع انتهاء عقد الثمانينيات تتزايد صعوبة التحديد الدقيق لمعنى مصطلح (مابعد الحدائفة) لتشعبه وتداخله في التخصصات المعرفية المختلفة . فقد شملت الحدائفة Modernism المجتمعات الأوروبية منذ القرن السادس عشر في جميع مستويات الحياة البشرية ، وقد أدت الثورتان الثقافيتان المتكاملتان : الثورة الدينية التي رفضت احتكار الكنيسة الكاثوليكية للأحكام الدينية والسلطة السياسية ، وثورة الأدباء والفنانين لإحياء الثقافة اليونانية واللاتينية أدت إلى ثورات سياسية وفكرية أشد نفوذاً وأعرق تأثيراً وأوسع انتشاراً في إنجلترا في منتصف القرن السابع عشر وفي فرنسا في القرن الثامن عشر معتمدة على فلسفة التنوير .

ولعل أهم ما يميز مجتمع الحدائفة هو هذا الاتحاد العضوي الفريد الذي تم بين المصالح الحيوية للطبقات التجارية الصاعدة وبين الاكتشافات العلمية والاختراعات التقنية القديمة ، مما أدى إلى ربط المعرفة العلمية بالقوى البرجوازية الأوروبية الصاعدة في إنتاج وتراكم الثورة .

لقد بزغت إمكانية قيام الرأسمالية بالبحث المنتظم والمدرّس عن المزيد من التقدم العلمي والتقني من ناحية أخرى ، أي أضحت للرأسمالية مصلحة حيوية في العلم ، وبرهن هذا المزيج على أنه طاقة متفجرة هائلة إلى أبعد الحدود ، موجزة خلاقة في آن واحدة .

هذه الطاقفة هي التي صلعت مايسمى بالحدائفة وشكلت العالم الحدائفة وشعارها «المعرفة قوّة» ، والمتخطية لنفسها على حساب الآخرين . ولقد أثرت الحضارة الرأسمالية الناشئة أعظم تأثير في تشكيل الفلسفة الحدائفة وفي إعادة صياغة الفلسفة الموروثة وكذلك في مجمل الصراعات والتطورات الفلسفية منذ عصر النهضة ، وبدلاً من المقولات الفلسفية القديمة التي سيطرت على الخطاب الفلسفي قبل العصر الحدائفة (الماهية - الصورة - العرض - المثال - الغاية - الوجود بالقوّة - الوجود بالفعل - الصورة - الهيولي - الله - الجبر والاختيار) ، برزت مقولات فلسفية جديدة في مجتمع الحدائفة مثل : (المكان - الصفات - الأولية - الصفات الثانوية - قوانين الطبيعة - الاستقراء) .

وتفسير ذلك أن الكوزمولوجيا العلمية الجديدة (المادية الميكانيكية) تحديداً ، وخاصة على يد جاليليو ، ولوك وهوبز ونيوتن ، فرضت خطابها وتصوراتها على الفلسفة والفلاسفة ، وكان المفكر الأمريكي «دانيال بل» من أهم من تناولوا ملامح مجتمع مابعد الحدائفة وأسماء «المجتمع مابعد الصناعي» ١٩٧٣ ، حيث أشار إلى أن المبدأ المحوري في هذا المجتمع ليس التكنولوجيا بل المعرفة العلمية النظرية ، والتي سيتزايد دورها في توجيه التطور الاجتماعي ومسار التغير ، وإن تزايد تقسيم العمل الذهني سيكون أحد سمات المجتمع مابعد الصناعي ، ويجزئ «بل» مجتمع مابعد الحدائفة إلى المكونات الأساسية التالية :

- (١) قطاع اقتصادي : وفيه يتم التحول من إنتاج السلع إلى مجتمع الخدمات .
- (٢) المهن : يهيمن المهنيون المتخصصون والفنيون .
- (٣) المبدأ المحوري : تشغل المعرفة النظرية موقعاً مركزياً كمصدر للابتكار وصياغة السياسات في المجتمع .
- (٤) التوجه المستقبلي : التحكم التكنولوجي ، والتقييم التكنولوجي .
- (٥) صنع القرار : يخلق تكنولوجيا ذهنية جديدة .

والرجال الجدد الذين يهيمنون في المجتمع مابعد الصناعي هم العلماء وعلماء الرياضيات والاقتصاديون والمهندسون الذين يجيدون التكنولوجيا الجديدة ، بدلاً من مقاولي العمال ، رجال الأعمال والعمال الصناعيين .

ورأى «بل» أن نظريات مابعد الحدثاء، سواء البنيوية أو التفكيكية أو الفرويدية الجديدة هي بمثابة أعراض للأزمة الروحية في مجتمعات مابعد الحدثاء.

كما نذكر من بين منظري مابعد الحدثاء : ديك هيبدايج Hebdige وليوتار Lyatard ، وجارى ديبور Debord ، وجان بودريلان Baudrillard وفريدريك جيمسون Jameson ، وإيهاب حسن (مصري) ومن قراءة لكتابات وأفكار هؤلاء يمكن أن نستخلص خصائص لثقافة مجتمع مابعد الحدثاء .

فهو مجتمع يتسم باستحالة التحديد ، إلى جانب سمات التشردم ، واللاذاتية ، واللاعق ، واللائمئل ، والأداء ، والتهجين واللامفارقة . ويمكن رصد خمسة أفكار عن ثقافة مابعد الحدثاء :

(١) يعتمد تيار مابعد الحدثاء على تجاوز الصبغة الإنسانية للحياة الأرضية بصورة عيفة ، بحيث تتجاذب فيها قوى الرعب والمذاهب الشمولية من التفنت والتوحد والفقر والسلطة .

(٢) ينبع تيار مابعد الحدثاء من الاتساع الهائل للوعي من خلاص منجزات التكنولوجيا التي أصبحت بمثابة حجر الأساس في المعرفة الروحية في القرن العشرين ، ونتيجة لذلك أصبح الوعي ينظر إليه على أنه معلومات والتاريخ على أنه حدوث وتلك رؤية متناقضة ظاهرياً .

(٣) يتبدى تيار مابعد الحدثاء في نفس الوقت في انتشار اللغة كمقوم إنسانى ، وفي غلبة الخطاب والعقل .

(٤) يمكن التمييز بين مابعد الحدثاء في الأدب وماسبقها من حركات طبيعية كالتكعيبية والمستقبلية ، والمادية والسيرالية .

(٥) يتطلع تيار مابعد الحدثاء إلى الأشكال المرحية ، والطموحة والانفصالية غير المحددة لتكوين خطاب مؤلف من شظايا أو تكوين عقيدة التصدع والتفكك .

التعللوم ووظائفه فى مجتموع مابعد الحدثاء :

من المهم بمكان ملاحظة أننا نتحدث عن وضع المعرفة فى المجتمعات الأكثر تقدماً ، ولها زمنها الخاص ، وعصرها الخاص المتقدم عنا ، ولكن لا بأس من الإحاطة بها وخاصة أن العالم قد تحول إلى شبكة معقدة ، سريعة التأثير ، سوف تجعل ما يحدث فى رقعة هناك تؤثر على أخرى هنا ، دون أن ننسى أيضاً البون الشاسع الحضارى بين الشمال والجنوب وأن مشكلتنا بخصوص قضية الحدثاء العقلية والفكرية ، أى مشكلة دخول العصر بكل ما فى الكلمة من معنى ، وما يتضمن ذلك من إشكاليات ، وعقبات ، وآلام ، ومخاض . لقد أصبح واضحاً للجميع أن مشكلة أمتنا العربية تكمن فى ذلك التوتر الحاد بين تراث ماضى عريق ومعوق ، وبين حدثاء كاسحة وقوية ولدت ونمت وترعرت على الضفة الأخرى من البحر المتوسط من جهة أخرى .

المشكلة أن الحدثاء ولدت فى أرض أخرى لا تمت إلى ديارنا بصلة كبيرة ، أى ظهرت فى أرض المستعمرين السابقين وهذا لا يعنى أن الحدثاء الراهنة لم تستفد من التراث العربى الإسلامى على الإطلاق ، ولكن يعنى أن منتوجاتها ومكتسباتها قد قطعت شوطاً يباعد بين أمتنا ومجتمعات الحدثاء .

إن معرفة مثقفى عصر النهضة العربية ، ومن تلاهم حتى اليوم بالغرب وحدثته كانت ولا تزال ناقصة ومبتورة وأحياناً أخرى مشوهة وغير واقعية . ويعترف المفكر الأمريكى فريدريك جيمسون أن تيار مابعد الحدثاء ، ومابعد البنيوية شكل جوهر التعبير الأيدولوجى الأرقى والأفضل والأنسب عن رأسمالية اليوم ، وتسمية العالم بأسماء مستمدة من بعض ظواهره الجزئية مثل المجتمع التكنولوجى (ثورة التكنولوجيا والإلكترونيات) ، والمجتمع مابعد الصناعى ، والمجتمع الاستهلاكى ، ومجتمع وسائل الاتصال ، توحى بأن الرأسمالية تجاوزت مرحلة الإنتاج الصناعى القديم ، وبالتالي تميل إلى تسفيه المعرفة العلمية وتفريغها من محتواها التقدّمى والتحررى وصولاً إلى إنكار وجودها نهائياً كما فى العدمية المعرفية والفوضوية المعرفية .

ويلاحظ مفكر عربى بارز مثل جلال صادق العظم، أن لدى أصحاب الحدثاء ترحيب بالقلق والتشؤم والوحدة والتشرزم الاجتماعى والفوضوية المعرفية والعدمية الفلسفية ، ويشيع احتفالهم بالهذيان ومن هنا يكون تغيير العالم عندهم

إلى الأفضل مستحيل .

ونعود إلى التساؤل عن أهداف التربية في مجتمع مابعد الحدثاء والتي يحددها المفكر الفرنسي - جان فرانسوا ليوتار Lyotard في كتابه المهم (وضع مابعد الحدثاء) (١٩٧٩) وذلك على النحو التالي :

يعتبر التعليم منظومة فرعية في المنظومة المجتمعية ، وهدف التعليم هذا هو خلق المهارات التي لاغنى عنها لذا النسق ، وهذه المهارات على نوعين : مهارات النوع الأول تستهدف بشكل نوعي التعامل مع المنافسة العالمية ، وتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى بيعها في السوق العالمية . وهذا يعنى نمو الطلب على خبراء وكوادر الإدارة العليا والمتوسطة في القطاعات الرئيسية السابقة . ومن المرجح أن ينال الأولوية في التعليم الذى يتواجد في تخصصات يطلق عليها في التليماطيقا Telmatique ويشرحها علماء الحاسوب، علماء السيبرناطيقا ، علماء اللغة، علماء الرياضيات ، علماء المنطق . وعلى التعليم أيضاً أن يواصل إمداد النسق الاجتماعى بالمهارات التي تلبي احتياجات المجتمع نفسه، والتي تتمحور حول الحفاظ على تماسكه الداخلى، ولن يكون ذلك

تربية المستقبل

إن المستقبل يوفر المحك لاختيار جدارة مانعله في مدارسنا ، فللشبان حاجات تعليمية عاجلة إذا أريد تجهيزهم تجهيزاً جيداً للمستقبل ، والمسافات والمقررات التعليمية التى لا توفر تعليماً أساسياً يجب أن تصلح أو تسقط كلياً من المنهج الدراسى . وعلينا أن نعتزف أن منهج اليوم هو بقايا التراث الذى يعود إلى آلاف السنين ، ويعكس عموماً مايريد المعلمون تعليمه أكثر مما يحتاج الشبان إلى تعلمه ، فقد اخترع المعلمون حججاً باردة لموضوعاتهم لأنهم يريدون حماية سبل عيشهم ، ولكن علينا ألا ندع أنفسنا نتعرض للخداع ، كما يجب ألا يرتعب المعلمون صراحة من الثورة الآتية ، إذ يمكن لهم أن يتعلموا الموضوعات الجديدة، كما يستطيعون مراجعة منهجهم والموضوعات الحالية كي يجعلوها مناسبة أكثر لحاجات الطلاب التعليمية .

إدوارد كورنيس (المستقبلية)

بربط التعليم بمثل عليا وغايات إنسانية ، بل سيتراجع الهدف إلى خلق المهارات ، فلم يعد نقل المعرفة يستهدف تدريب نخبة قادرة على توجيه الأمة نحو تحررها ، بل إمداد النظام الاقتصادي بلاعبين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات . أي أن أهداف التعليم ستكون وظيفية نفعية ، عملية .

وسوف تتحول الجامعة - بالإضافة إلى وظيفتها المهنية - إلى لعب دور جديد ، هو دور إعادة التأهيل والتعليم المستمر ولن يتعلم الطلاب المعرفة أو التخصص مرة واحدة ، وإلى الأمد خلال إعدادهم الجامعي المهني ، بل ستقدم لهم حسب الحاجة بغرض تحسين مهاراتهم وفرص ترفيتهم ، وكذلك مساعدتهم على اكتساب المعلومات ، واللقاءات التي تتيح لهم تهذيب خبرتهم العقلية والأخلاقية .

وستكون بنوك المعلومات هي موسوعة الغد ، وهي تتجاوز قدرة أي واحد من مستخدميها ، وتشكل امتداد طبيعي بالنسبة للإنسان مابعد الحدثة (أليست شبكة الإنترنت تؤكد هذا التوقع) .

التربية العربية : أي أهداف لأي إنسان ؟ :

لأننا غايات التربية من فراغ ولاهي وليدة التفكير النظري الخالص ، وإنما تنبثق من واقع الحياة الاجتماعية والبنية الثقافية ، والصلة بين فلسفة التربية التي تعني بوضع الغايات التربوية والسياسية التربوية التي يقرها المجتمع انطلاقاً من الواقع الاجتماعي القائم ومن نظريته الخاصة إلى الأمور ، صلة ينبغي أن تكون متداخلة ومتكاملة ، ولا ينبغي أن توجد حواجز قاسية بين فلسفة التربية والسياسة التربوية ، ومن هنا فالتربية العربية تحتاج إلى قدر من التفلسف لكي تكون أكثر علمية ووظيفية وهو ما يعني حاجتها إلى إطار نظري مرجعي ، ويشير عبدالله عبدالدائم عن حاجتنا إلى نظرية عربية للتربية مشتقة من المشروع الحضاري العربي وتقوم على البحث العلمي الأصيل في التربية وفي حصاد التجربة العربية العالمية ، وقادرة على بناء الوطن والمواطن ، وعلى الإسهام في تحقيق الأهداف الكبرى للأمة العربية .

إلا أنه يجب التنبيه إلى أن تقدم فلسفة التربية العربية رهن بتقديم ميادين فلسفة الإنسان السياسية والاجتماعية والأخلاقية . وأن التحدي الأكبر لفلسفة التربية ، وأهدافها هو : كيف تسهم التربية في بناء الإنسان العربي من أجل

حضارة إنسانية حقة ؟ وكيف تملأ الفراغ الفكري في الحاضر الذي ولدته عصور من الركود الحضارى والثقافى على كل المستويات فلا تبقى على هامش الحدائة ، بل فى عمقها وتساهم فى بنائها . ولعل دوراً هاماً ومؤثراً منوط بالمعلم العربى بصفة خاصة ذلك أن المعلمين الذين يفترضون أن باستطاعتهم تجاهل الفلسفة ، يدفعون فى مقابل تجاهلهم ثمناً باهظاً فى صورة مجهود ضائع وعمل عقيم بلاهدى ، وإذا كان القائد الذى يدخل الحرب يسعى إلى معرفة حجم قوة العدو ، فإن معرفة فلسفة العدو لاتقل أهمية ، وليس هناك فرد تتأثر خبرته بفلسفته أكثر من المعلم ، ولذا فمسئوليته تكمن فى تسلحه بفلسفة موجه واضحة .

ولعل هذا المطلب يوافق عبارة الفيلسوف الألمانى «فيخته» فى خطاب وجهه إلى الشعب الألمانى قال فيه : «لن يصل فن التربية إلى الوضوح الكامل دون الاعتماد على الفلسفة ، ومن ثم فهناك تفاعل بين الاثنين وبدونه لن يكون أي منهما مكتملاً أو مفيداً» .

وماذا عن المستقبل :

فى سعى أمتنا العربية إلى استشراف المستقبل ومواكبة عصر مابعد الحدائة فلقد أشارت استراتيجية تطوير التربية العربية إلى ستة أهداف حضارية تسعى إليها الأمة العربية وهى : الوحدة القومية ، والأمن القومى ، والتنمية الشاملة ، والديمقراطية ، وتنمية الموارد البشرية ، والتعاون مع الشعوب المحبة للسلام .

ويعرض التقرير عدة مبادئ أولية للتربية ، تمثل مادة أولية للفلسفة الاجتماعية التربوية للأمة العربية وهى : المبدأ الإنسانى ، والتربية للإيمان ، والمبدأ القومى ، والمبدأ التنموى ، والمبدأ الديمقراطى ، ومبدأ التربية للعلم ، ومبدأ التربية للعمل ، ومبدأ التربية للحياة ، ومبدأ التربية للقوة والبناء ، ومبدأ التربية المتكاملة ، ومبدأ الأصالة والتجديد ، ومبدأ التربية الإنسانية .

وإذا تحدثنا عن علاقة الأهداف بالمستقبل فهناك من يقترح أن تتحول التربية العربية من تربية مسيرة بالوظائف إلى تربية مسيرة بالأهداف ، إذا أريد لها أن تواجه المستقبل ، وذلك من خلال :

(١) بناء منظومات هدفية حديثة ، ومراجعة الموجود منها ، من خلال مساهمة كبار التربويين وأساتذة الجامعات وممثلى المجتمع المدنى .

(٢) تشكيل لجان فنية لتحليل متطلبات أهداف ووضع إجراءات تنفيذية لتحقيقها ، وعلى مستوى التدريس داخل الفصل ، لوضع نماذج إجرائية ووحدات تعليمية تحقق الأهداف التعليمية السلوكية .

(٣) تنظيم دورات تدريبية لكسب التربويين مفاهيم وخبرات العمل بالأهداف .

(٤) إدخال علم أهداف التربية في صلب برامج إعداد المعلمين .

(٥) الاستفادة من التجارب العالمية في تحديد الأهداف .

ويقترح عبدالله عبدالدايم بعض المبادئ والغايات المهمة في المجتمع العربي التي ينبغي على فلسفة التربية أن تستند إليها عند تحديد الأهداف وهي :

* التأكيد على فكرة الوجود العربي الواحد ، وعلى هدف الوحدة العربية الشاملة .

* التأكيد على أهمية مبدأ الحرية .

* ترسيخ بعض القيم الأساسية في النفوس (التعاون - العقل - الكافل .. الخ) .

* التأكيد على أهمية تحدي الطبيعة وتسخيرها لخدمة الإنسان .

* تكوين الروح المستقبلية .

* تكوين الروح التنظيمية في الإدارة .

* غرس روح التربية والاجتهاد والتطور .

حاول أن تسأل نفسك : إلى أي مدى تحقق مناهجنا التعليمية هذه

الأهداف ؟ وهل المطلوب إجراء تعديلات في التربية أم في المجتمع ذاته ؟

وفي النهاية ، فلنسال أنفسنا : هل المطلوب تغيير العربية أم تغيير الحصان

؟ .. أم أن المطلوب في هذه الحالة أمر مختلف وهو : تغيير الطريق ذاته ؟ .

نتحدث كثيراً عن مفكرة المستقبل أو (أجندة القرن الحادى والعشرين ، وكثيراً ما نتردد قضايا تلوث البيئة ، والفقر ، والعنف ، والإرهاب ، والبطالة ، وحقوق الإنسان ، والديمقراطية كأولويات للفكر الإنساني ، وللجهود المحلية والدولية ، وللمجتمعات الإنسانية في الحقبة القادمة .

وليست التربية بمعزل عن هذه التحولات ، لأنها تتمثل كل هذه الشروط والتحويلات والمعطيات التى تبلى عليها ، وتنطلق منها وتتوجه إليها وتعيد إنتاجها .

المراجع

- (١) أحمد فؤاد الأهواني : الفلسفة هي التربية ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، م(٥) ع(٢٤) ، القاهرة ١٩٩٠ .
- (٢) أديث كريزويل : عصر النبوة ، ترجمة جابر عصفور ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، ط٣ ، القاهرة ١٩٩٦ .
- (٣) اليقين ريبول : فلسفة التربية ، ترجمة عبدالكبير معروف ، توفال ، الرباط ١٩٩٤ .
- (٤) أ.م. بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، ترجمة عزت قرنى ، سلسلة عالم المعرفة ، ع١٦٥ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ١٩٩٢ .
- (٥) برهان غليون : مجتمع النخبة ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ١٩٨٦ .
- (٦) بوجدان سيشو دولسكى : التربية والتيارات الفلسفية الكبرى ، ترجمة عبدالأمير شمس الدين ، بيروت ١٩٩٤ .
- (٧) جيلبيروس : مدخل إلى الفلسفة ، ترجمة رجب بودبوس ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، مصراته ١٩٩٤ .
- (٨) جان فرانسوا ليوتار : الوضع مابعد الحدائي ، ترجمة أحمد حسان ، دار شرقيات ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
- (٩) جلال صادق العظم : دفاعاً عن المادية والتاريخ ، دار الفكر الجديد ، بيروت ١٩٩٠ .
- (١٠) جون ديور ، مليتون جولد يلجز : الفلسفة وقضايا العصر ، ترجمة أحمد حمدي محمود ، سلسلة الألف كتاب الثاني ، ج٣ ، القاهرة ١٩٩١ .
- (١١) حسن حنفي : في الفكر الغربي المعاصر (بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٠) .
- (١٢) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب (القاهرة : الدار الفنية ، ١٩٩١) .

- (١٣) زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربي ، ط٢ (القاهرة : دار الشروق ، ١٩٧٣) .
- (١٤) سعيد إسماعيل على : محنة التعليم في مصر ، كتاب الأهالي ، حزب التجمع ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- (١٥) شكرى عباس حلمى : الأهداف ومستقبل التربية (القاهرة : دار التأليف ، ١٩٨٢) .
- (١٦) صادق سمعان : الفلسفة والتربية (القاهرة : دار النهضة المصرية ، ١٩٦٢) .
- (١٧) عبدالرحمن بدوي : مدخل جديد إلى الفلسفة ، ط٢ ، وكالة المطبوعات ، الكويت ١٩٧٩ .
- (١٨) عبدالسميع سيد أحمد : أهداف التربية مجال متجدد للبحث ، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ١٩٩٣ .
- (١٩) عبدالله عبدالدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩١) .
- (٢٠) على حرب : نقد الحقيقة (بيروت ، المركز الثقافي العربي ، ١٩٩٣) .
- (٢١) عزت قرني : مستقبل الفلسفة في مصر ، (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٥) .
- (٢٢) فيريدريكو مابور : الصفحة الجديدة (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٤) .
- (٣٢) كرين بيرنتون : تشكيل العقل الحديث ، ترجمة شوقي جلال (الكويت : عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ع٨٢ ، ١٩٨٤) .
- (٢٤) مارجريت روز : مابعد الحدائفة ، ترجمة أحمد الشامى ، سلسلة الألف كتاب ، ع١٥٣ ، (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٤) .
- (٢٥) محمد الخوالدة : مستويات فهم نظم الأهداف التربوية ، مجلة دراسات تربوية ، ع(٣) ، القاهرة ، ١٩٩٠) .

(٢٦) محمد نبيل نوفل : دراساء في الفكر التربوي الحدائف (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٦) .

(٢٧) محمود قمبر : أهءاف التربية : دراسة تحليلية نقدية مقارنة ، مجلة مسأقبل التربية العربية ، عءء ١ (٤ ، ٥) ، مركز ابن آلءون للدراساء الإنماءية ، القاهرة ١٩٩٥ ، ١٩٩٦ .

(٢٨) مصطفى عبالقادر وعبالراضى إبراهيم : موقع الأهءاف التربوية في المسروع الحضاري التربية لمصر ، مؤامر نحو مسروع حضاري عربي لمصر ، القاهرة ١١-١٣ إبريل ١٩٨٧ .

(29) Besage; P. Frank, Nelason, Jack, The Foundation of Education Stasis and Change, Randon House, New York, 1984.

(30) Windelbund, W, History of Philosophy, Mac Millan Co., 1954.

الفصل الخامس

استراتيجيات التنمية الذهنية لمعلم المعلم

الفصل الخامس

استراتيجيات التنمية الذهنية للمعلم المعلم (١)

أولاً: الإطار المنهجي

(١) مقدمة :

تتناول الدراسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلم جوانب عديدة ؛ إلا أن هذه الدراسة سوف تقتصر على التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثاً ، وإن كان ذلك يتطلب تنمية بعض المهارات المتعلقة بالأداء ؛ فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر على التنمية الذهنية (عمليات عقلية واتجاهات) من خلال البحث فيما وراء مناهج البحث كالممارسات والمفاهيم المستخدمة في البيداغوجيا والأندرولوجيا على اعتبار أن الحداثة وما بعد الحداثة قد أسهمت بطريقة مباشرة في بعض الأحيان وبطريقة غير مباشرة في أحيان كثيرة في توجيه مسارات البحث العلمي ومناهجه .

وبالتالي يصبح من الضروري أن تتجه هذه الدراسة إلى المقصود بالحداثة وما بعد الحداثة للتبين جوهر فلسفة العلم الموجه للعلم التربوي في عصر الحداثة وما بعد الحداثة والمنهجية التي بدأت في التشكيل لدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية التي باتت أكثر تعقيداً خاصة بعد أن أصبح دور المعلم في العملية التعليمية يميل إلى أن يكون مجرد ميسر ومشارك وبوصفه متعلماً مدى الحياة ، تلعماً مستمراً في عالم يسوده التعقّد والتشابك في مشكلاته التي تتسم باللاتحدّد واللايقين مما أضعف إمكانات التنبؤ والتحكم التي كانت سائدة في عصر الحداثة وأصبحت قدرتنا على التنبؤ مشروطة - وفقاً لرأي فؤاد أبو حطب (١) أن الفيزياء الجديدة قد غيرت نظرتنا للكون ولأنفسنا مما يفتح مجالاً أكبر لذاتية الباحث في ظل مسلمات قائمة على النسبية وعدم اليقين بعد أن أصبحت النماذج التفسيرية PARADIGMS

(١) أ. د. طلعت عبد الحميد ، أستاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

الخطية والقائمة على اختزال التعقد في الظواهر غير قادرة على الفهم والتنبؤ في ظل الاحتمية التي كانت موجهة لتلك النماذج الإرشادية ، وبالتالي بات الأمر يحتاج إلى عملية إزاحة أنموذجية Paradigms'shift في ظل الاحتمية وعدم اليقين مع ضرورة وجود منهجية ومنطق يمكن للباحث من خلالهما فهم ما يحدث وهو الذي يمكن أن يبدو للبعض متسماً بالقوضى ، فالمعلومات تكاد تتطاير عبر شبكات الاتصال دون أن تلتج حتى الآن معرفة متكاملة عن الكون وعن أنفسنا .

(٢) مشكلة البحث :

لا يمكن للمعلم أن يندج في أدائه لمهنته مالم يستمر أثناء أدائه لها في الحوار مع العلم من ناحية والحوار مع المجتمع من ناحية أخرى ، وبالتالي فهو باحث بالدرجة الأولى ، باحث في العلوم الطبيعية ، وباحث في العلوم الاجتماعية التي تتصل بتخصصه وعلاقاته مع الآخرين في مجتمه ، ومن ثم فإن العمليات التدريسية التي يقوم بها هو وطلابه هي عمليات تتم في سياق هذين النمطين من الحوار ، وهذا الحوار يتطلب أن يقبل المعلم على دراسة الظواهر المختلفة وهو مسلح بمنهج فكري يقود تفاعله مع كل من العلم والمجتمع ، فهو وطلابه في حوار دائم مع العلم بكل فروعه وتبايناته ، وهذا الحوار ، شاء أم لم يشأ المعلم ، محمل بعبء التاريخ من ناحية ، ومحمل بعبء المستقبل من ناحية أخرى ، وفي إطار هذه المسؤولية فإن العقل الباحث يصنع حاضره .

والمنهج الذي يقبل به المعلم على ظاهراته بالدراسة والبحث هو نمط من التفكير ، وقد مرت البشرية عبر حقبة التاريخ الإنساني المختلفة بعدد من أنماط التفكير . أهمها التفكير الصوري ثم التفكير الاستقرائي ثم التفكير الجدلي الذي لا ينكر النمطين الأول والثاني ولكنه يتجاوزهما ، وتتوقف طريقة التفكير التي يتبعها الإنسان على مدى فهمه للظواهر التي يتعامل معها ، فقد يرى في الحركتين الطبيعية والاجتماعية علاقة خطية فيصبح عندئذ أسيراً للفكر الصوري ، وقد يرى تبعية الواقع للفكر فيقع أيضاً أسيراً للفكر الصوري ، وقد يرى أن الفكر تابع للواقع ، ويرى العلاقة بين السبب والنتيجة علاقة خطية أو شبكية أو علاقة بسيطة فيقبل على دراسة الظواهر من خلال المنهج الاستقرائي ، وعندما تبين للإنسان أن التناقض خاصة أساسية تلتزم الكون يضطر إلى تغيير طريقته في التفكير حتى

تستوعب هذا التناقض وتخفضه للدراسة ، كما يكتشف الإنسان أن البساطة والقناعة بها قاداته إلى سوء فهم الكون حيث أدرك أن التعقد هو طبيعة أخرى للوجود لا يمكنه تجاهلها ، وأن العلاقات بين عناصر الظواهر المختلفة ليست صاحبة اتجاه واحد ، فإذا بالتفكير الجدلي (الديالكتيكي) يتحول إلى منهج أساس في دراسة الظواهر المختلفة ، وعرف الإنسان حقيقة أن فهم الكون من خلال البحث عن النظام فيه لن تقوده إلى حقيقته ، فأصبحت الفوضى ظاهرة داهمة للفكر الإنساني عليه أن يدرسها دراسة تكافئ دراسته للنظام فظهرت نظريات حديثة مثل نظرية الفوضى ونظرية الكوارث إلى جانب نظرية النظم بعد أن ضملها تصورات جديدة للكون لا تبلى أسسها على مفهوم التوازن ، وظهرت علوم السيبرناطيقا التي تستوعب كل ذلك وتلك ، ولفظ التفكير الإنساني إمكانية الوصول إلى اليقين ، فأصبح الاحتمال هو السمة الغالبة على علاقات الإنسان بالكون الذي يعيش فيه .

إذا كان المنهج في آخر الأمر طريقة في التفكير فإن المنطق الذي يستخدمه الباحث في دراسته هذه يمثل بؤرتها وجوهرها ، وأي تنمية مهنية للمعلم لم تنصب على المنهج فتستهدف كيفية تغيير طريقة المعلم في التفكير فإنها لاتضع أيديها على الأثر الباقي من العملية التعليمية ألا وهو المنهج أو طريقة التفكير ، وتكتسب الدراسة هشاشة لاتقوى ولا تستقيم على مسطرة الجدوى والجدية .

وإذا كان العالم قد عاش مرحلة الحدائفة منذ الثورة الصناعية الأولى فإنه يتحرك بخطى سريعة فيما أطلق عليه الغرب بحقبة مابعد الحدائفة ، وكل حقبة لها خصائصها وسمااتها التي تميزها ، ولكن مايركز عليه اهتمام هذا البحث هو ذلك الأثر الباقي من كل هذه المراحل ألا وهو البعد المنطقي في هذا التحول ، أي طريقة التفكير ، أي التحول الذهني الذي يؤهل الإنسان عامة ، والباحث على وجه الخصوص للتعامل الإيجابي مع هذا التحول . وبالتالي فإن النمو المهني للمعلم يرتبط أساساً بدراسة النمو الذهني المطلوب حتى يجيد التعامل مع هذا التحول تعاملأ مهنيأ صحيحأ ، لذلك فإن مشكلة هذا البحث تتجسد في الإجابة عن التساؤل التالي :

«ما الخصائص الذهنية التي يكتسبها معلم المعلم ، ويتم تضمينها في برامج إعدادة في ضوء التحول من حقبة الحدائفة إلى حقبة مابعد الحدائفة ؟»

وهذا التساؤل الرئيسى يستوجب طرح مجموعة من التساؤلات الفرعية التى
سيسترشد بها البحث وهى :

* ما الحدائة ؟

* لماذا يجرى نفي الحدائة وتجاوزها ؟

* ما المقصود بـ مابعد الحدائة، ؟

* ما موقع معلم المعلم من العملية التعليمية باعتباره باحثاً متأثراً بهاتين
الحقتين ؟

* ما التغيرات الذهنية التى تمكن المعلم من التعامل الإيجابى مع هاتين
الحقتين ؟ .

(٢) هدف الدراسة :

وعلى ضوء ماسبق يصبح هدف الدراسة الرئيس هو التوصل إلى التغيرات
المنطقية الواجب حدوثها في ذهنية المعلم حتى يتعامل تعاملأ إيجابياً ، هو وطلابه
مع معطيات مابعد الحدائة .

(٣) منهج البحث :

تلتهج الدراسة منهجين متكاملين ، أحدهما هو المنهج الجدلي ، وكما
سيتمضح فيما يلي ، فإن استخدام المنهج الجدلي يعنى إحداث نقلة كيفية في نمط
التفكير البحثى ، فقد مرت أنماط التفكير البحثية عامة وأنماط التفكير في بحوث
فلسفة التربية على وجه الخصوص بمراحل منطقية ذات قسما ت متباينة(٥) ، أولها
المنطق الصورى ، وثانيها الاستقرائى والثالث هو المنطق الجدلي ، والثالث مستمد
من نمط الحركة السائد في الكون ، حيث يرى هذا المنهج أن حركة الكون هي
حركة جدلية تتجاوز الحركات الخطية والخطية الشبكية والدائرية ، فتمشأ الحركة
في الكون هو التناقض بين عناصره المختلفة ، حيث يدفع هذا التناقض الحركة
التي تخضع لها المادة إلى تخليق عنصر جديد ، لاهو بالنقيض الأول ولاهو
بالنقيض الثانى ولكنه يحمل بصمتهما معاً .

(*) سيرد تفصيلاً حديث عن هذه المراحل بالتفصيل .

أما المنهج الثاني الذي تلتجه الدراسة فهو منهج جديد محور ارتكازه مستمد هو أيضاً من حقائق الكون التي أصبحت لها ثقلها على أنماط التفكير البشري ألا وهي ظاهرة التعقد Complexity وهي ظاهرة تجاهلها الفكر البشري في محاولاته الدؤوب نحو تبسيط الظواهر الكونية بدعوى تسهيل بحثها ، والتعقد الكامن في الكون يتضمن - ولا ينفى - جدلية حركة الكون ، وبالتالي فإن المنهجين يتكاملان في تحقيق نقلة كيفية صحيحة - حتى الآن - في نظرتنا لظواهر الكون الذي نعيش فيه ، وبالتالي في نظرتنا لمنهجية البحث الاجتماعي عامة والتربوي على وجه الخصوص (*) .

وقد ساهمت هذه النظرة في تكوين العلوم السيبرناطيقية التي قامت عليها التكنولوجيات الجديدة مثل تكنولوجيا الفضاء وتكنولوجيا الأوتومية الكاملة في الصناعة وغيرها من المجالات .

ومن المتدييات العلمية التي اهتمت بالترابط بين التعقدية والعلوم السيبرناطيقية ؛ منتدى «تطور التعقد ، الأصول السيبرناطيقية والتطورية للتكامل عبر النظم المتداخلة» وهو بمثابة ندوة من مؤتمر «أينشتين يلتقي ماجريت ، انعكاس متداخل النظم في العلم والطبيعة والفعل البشري والمجتمع» الذي عقد بذات الجامعة ونفس التاريخ . (Free University of Brussels, Bel- giun, 1995, www. Pespml. vub. ac. be./Eimmagsy. ht) ويعد هذا المؤتمر من أهم المحافل العلمية التي أبرزت التكامل بين مفاهيم حاكمة ساهمت في بنية العلوم المعاصرة ؛ مثل نظرية النظم والتعقدية والفوضى والكارثة والسيبرناطيقا .

(٤) مصطلحات الدراسة :

(أ) التنمية الذهنية : وهي عملية تحول كيفي في نمط التفكير الذي يمارسه إنسان ما . كأن ينتقل من التفكير الصوري إلى التفكير الاستقرائي ، ومن التفكير الاستقرائي إلى التفكير الجدلي ، أو الانتقال من نمط بسيط من التفكير إلى نمط معقد ... إلى آخره . وهي تنمية تلصّب على العمليات العقلية والاتجاهات المصاحبة لها في نفس الوقت .

(*) سيرد فيما بعد تفصيل حول ظاهرة التعقد والمنهجية القائمة عليها .

(ب) الحدائفة : وهى نمط من الحياء ىنتظم نظماً اجتماعية متداخلة تقوم على :

- * بساطة الظاهرات المختلفة فى الكون .

* اللىقين .

* الحتمية .

* الصورية الصارمة أو الوضعية الصارمة .

* التعالم .

* النسقية الصارمة .

* الترشيء الاقتصاءى .

* الديموقراطية السياسية .

* عقلانية التنظيم الاجتماعى .

(ج) مابعد الحدائفة : وهى نمط من الحياء ىنتظم نظماً اجتماعية متداخلة تقوم على :

* التعقء .

* الاحتمالية .

* الءىالكىكية .

* اللابقين .

* اللاحتمية .

* اللاتحدد .

* ضبابية الظواهر .

* الجوع المعرفى .

ثانياً : الحدث

(١) ما الحدث ؟

(١-١) يستخدم مصطلح حديث من القرن العاشر للإشارة إلى الانفتاح والحرية الفكرية ومعرفة الحقائق ، والمواطنين ، وحب التغيير ، والعرف الحالي (٢) كما تطلق كلمة حديث ، في فرنسا منذ أبريل ١٩٣٩ وحتى الآن لتشير إلى المدرسة العلمانية (٣) .

ويستخدم مصطلح الحدث ليشير إلى إحدى مدارس الفكر ، وهو مؤسس على إنكار التقاليد وحب التجديد (٤) . الحدث لفظ يفترض تحويل التحديث إلى نسق منهجي أو نزعة مذهبية ، والحديث مقابل القديم ، وحين يجري تلفظ كلمات مثل الأزمنة الحديثة أو التقنيات الحديثة أو الفن الحديث فإن انطباعاً يسود بأنه قد تمت الإشارة بالإبهام إلى الاختلال بين الموضنة والحالي ، والمعقول والدائم ، والمعاصر والعالمي . والحديث عن «بودلير» هو المؤقت والزائل (الموضنة) وثمة من يتعامل معها بوصفها ضرورة حياتية ، وآخر يرفضها لمجرد أن طرفاً آخر سواه بادر إلى طرحها ، أو ربما لأن التحديث المولد للحدث اقترن بالغرب المرتبط في ذهن الكثيرين بفترة الاستعمار ، وكل حدث كانت نتيجة أساسية لعملية تحديث ناجحة على اعتبار أن التحديث يحمل العمليات التي تحدث تغييراً للأمام .

(١-٣) والمقصود بحديث : هي صفة تعنى إجمالاً الارتباط بالعصر المعاش ، ويرى مجدى عبدالحافظ أن مصطلح الحدث يعبر عن حالة المجتمع ، وهو مصطلح له قيمة متعالية تدل على نمط ثقافي وأخلاقي وحضوري في كل مكان بحكمة منطق وأيديولوجية وعلم أخلاق للتغيير في مقابل أخلاق التقليد ، وتوجه الحدث بدعائم احترام المواطن الحر في حياته الخاصة وفصلها عن الحياة العامة ، واحترام أفكاره ومعتقداته ، متساو في الحقوق مع الآخرين أمام القانون ، وعليه نفس الواجبات ، وهو وحده القادر على تقرير مصيره ، فكانت الديمقراطية ضرورة ، وإقامة مجتمع مواطنين ويظل الدين علاقة خاصة فلا تتدخل أي سلطة في نوايا وضمير الفرد في هذا الشأن الخاص بالأفراد فهم متساوون بصرف النظر عن ديانتهم ومعتقداتهم ، وحيث يتمتع الفرد بخصوصية عن الوسط الاجتماعي فإن حرية الفكر تعد مسألة بديهية في مجتمع الحدث . وتقوم الحدث

على انعتاق الإنسان من الرؤى التجريدية العامة حيث تحول دور العقل من عقل ميتافيزيقي يقوم على انطولوجية مثالية ثابتة إلى عقل ظاهري عملي يقوم على الملاحظة واكتشاف العلاقات الخارجية بين الظواهر مع القطعية المعرفية في مجال علوم الدين وتقديمها تفسيراً حديثاً للصوص . (١-٤) وإذا كانت الحدائفة- نتاج للتحديث فإن التحديث يشير إلى اختلاف جذري عن مجتمعات القرون الوسطى ؛ حيث كانت حياة الدولة وحياة الشعب متطابقتين إلا أن المجتمع الحديث أنشأ الثنائية المجردة بين الفرد والدولة حيث تفصل الدولة - كجهاز - بين الحياة اليومية الخاصة وبين الحياة الاجتماعية والسياسية ، وفي ظل الحدائفة اختفت وانتهت محرمات العصور الوسطى ووفقاً لرأي «لوفيفر» فإن الحدائفة يمكن أن تفسر من خلال مبدأ الحركية الثقيلة والحركية الاجتماعية (العلاقات بين الأفراد وبينهم وبين المكنات والعمل) والحركية الثقافية (تغيرات في المعرفة وفي الممارسة) والحركية الأخلاقية (التكيف المتجدد) (٦) .

(١-٥) المصطلح يطلق على مسيرة المجتمعات الغربية منذ عصر النهضة ويشمل الترشيح الاقتصادي والديمقراطية السياسية والعقلانية في التنظيم الاجتماعي ، وارتبطت الحدائفة كحركة اجتماعية شاملة بالخروج من العصور الوسطى والانتقال إلى المجتمعات الرأسمالية التي تتسم بالتجديد والتحديث والدينامية وصاحبت عمليات العلمنة والعقلانية والفردية والتمايز الثقافي ورافقت التصنيع وخط الإنتاج الكبير وانتشار العمران والطابع السلعي اجتماعياً (٧) .

(٢) موجات الحدائفة :

(٢-١) المرحلة الأولى : تبدأ بميكافيلي الذي يعده «شترابوس» مؤسساً للحدائفة وتستمر هذه الموجة حتى القرن الثامن عشر حيث تواجه أزماتها وانتقادات «روسو» و«هوبز» و«لوك» .

(٢-٢) المرحلة الثانية : ذروتها من خلال ماطرحة «كانط» و«هيجل» فكانط أثر مقولة المطلق و«هيجل» جعلها محور فلسفته وساهمت آراء نيتشه في وجود أزمة حيث وجد أن الحركة التاريخية عند «هيجل» جوهرها عقلي تقتصر مهامها على اكتشاف ماهو متحقق فعلاً في لحظة تاريخية معينة وبالتالي لا يمكن فهم الإنسان إلا في ضوء التاريخ .

(٢-٣) المرحلة الثالثة : حفا الاعتقاد بأن الإنسان لا فسطفف الفوفل إلى الففر المطلق ذلك لأن الففسفرات الفارفة ففون بمنطور الفاضر الفافر ، وأصبحت سائر المعارف الإنسانية ففهدف ففافة سفطرة الإنسان على الفطبعة فوففها إلى ما فحقق أكبر قدر من الرفاهفة وإشباف الفافات ، وبالفالف أصبحت المعرفة ففجه إلى فحقق أغراض عملفة ولم فعد مجرد فأمل^(٨) . ففف الفدائفة ومراحلها المختلفة كانت العقلانفة هف الأساس الأونطولوجف الفف فقوم علىف فف فجال الفكر الفلفسف . فالعقل أداة صالحة للمعرفة (فكارف) ، وهذا العقل مسفقل عن الفطبعة (لفبلفزواسفبلفزا) والفرافضفأف أصبحت بمفابة لغة علمفة ففدفة (جاللفو) .

وهؤلاء الفلاسفة فجاوزوا المذهب الأرسطف من خلال المنهج الففرفف (فرنسفس بفكون) . والفصل بفن المنهج العلمف ومنهج الفلففة ومن فم فجاوز المفاففزفا (ففونف) . فالعلم ففجه إلى وصف وففلل وصفاغة العلاقات الفارفة للظواهر ، كما فمكن صفاغفها رفاضفاً^(٩) وهذا فعلى أن الففربة والففاسف الرفاضف للظواهر من أهم سمات العصر الفدفف . وهذا انعكس على البفث الفرفوف وظل فأففره سائداً فف الآن .

(٣) فطاب الفدائفة :

(٣-١) ورفف «فورجن هابرماس» أنه بفضل الفدائفة أصبح الفطاب العلمف ونظرفات الأخلاق وفلسفة الفشرفع وإفناج ونقد الفن من الأمور الفف من الممكن فحولها إلى مؤسسات ، فمن الممكن جعل كل فجالا الف ثقافة مناظرة لمهن ففافة فمكن معها الفعامل مع المشكلا على أنها من اففصاص الأخصاصفن المهرة الأكثر منطقفة من سواهم من الناس ، ونففة ذلك اففعت المسافة بفن ثقافة الاففصاصففن وثقافة الجمهور العرفض ومن فم فففعد الممارسا الفوففة عن ثقافة المففصفن^(١٠) .

(٣-٢) وفقال «جان فرانسوا لفوفا» فإن صانعى القرار فحاولون إدارة سحب النشاطفة الاففماعفة وفقال لمصفوفة المفل/المفرف in put/output ففبفن منطقاً ففضمن أن عناصرها قابلة للففاسف وأن المجموع قابل للففدفف ، وفف فور الفدالة الاففماعفة أو الففوق العلمف فإن مشروعة السلطة فقوم على أساس

جعل أداء النظام أداء أمثل في كفاءته . ومنطق أقصى أداء يتطلب عملاً أقل لتخفيض نفقات الإنتاج ، وكذلك عملاً أكثر لتقليل العبء الاجتماعي للسكان والعاطلين ، وهذا يبرز التناقض حيث يكون معيار التشغيل تكنولوجياً وليس له علاقة بالحكم على ما هو صادق أو عادل .

(٣-٣) أصبحت مهام البحث من خلال تخصصات صغيرة ولا يمكن لأحد أن يتقنها جميعاً ، كما أن النظام يعمل عن طريق اختزال التعقيد ومواءمة التطلعات الفردية مع غاية النظام الذي تعد الصرامة من بين مميزاته (١١) .

(٤-٣) ارتبطت الحدائفة بالتركيبة العقلية للتحديث سواء في وظيفتها الرأسمالية أو الشيوعية حيث التوحد القياسي والعقلنة وخط التجميع الذي نال الترحيب في العشرينات من الفورديين واللينينيين على السواء (١٢) .

(٥-٣) في الحدائفة ظلت الأسرة هي المكان لتحقيق الذات ، والمدرسة هي مكان العقلنة .

(٦-٣) انقسمت الحياة إلى نصفين ؛ النصف الأول هو العمل ، والثاني وقت الفراغ : أي التنظيم الاجتماعي والاختيار الخاص وهو ما يقود الشخصية إلى حافة الانشطار .

(٧-٣) تؤدي العقلنة إلى تقوية منطق الاندماج الاجتماعي ، وبالتالي تؤدي إلى سيطرة كاملة شيئاً فشيئاً للسلطة المستنيرة على أعضاء المجتمع الذين يصبحون بهذا المعنى رعايا الأمير ، كما يعتقد ميشيل فوكو ، وتصبح وظيفة التربية التكيف ، وتقوم المدرسة بعمليات التلميط من خلال العنف الثقافي (الرمزي) السائد في المناخ المدرسي وفي المحتوى الدراسي .

(٨-٣) ظلت الظاهرة الاجتماعية تدرس على اعتبار أن لها وجودها المستقل عن الأفراد بل لها قوة قاهرة إلزامية على الأفراد ، وأن الوجود الوضعي للظاهرة الاجتماعية يعني أن المجتمع أو الدولة هي الآلهة الجديدة عند دور كايم ، ومن ثم كان الاهتمام بالمؤسسات (كالأسرة ، والمدرسة ، والمصنع ، والدولة) وبذلك يتم تكريس سيطرة النظام الاجتماعي على الفاعلين (١٣) .

(٩-٣) إحلال منظومة إحصائية محل مستوى المشاركة الاجتماعية

وإحلال المنطق الداخلي محل الفاعلين الاجتماعيين .

(٣-١٠) ظلت السوسيولوجيا الاجتماعية في مجتمع الحدث مجرد صورة لنمط خاص من المجتمعات وهو نمط المجتمعات الرأسمالية السائدة في الحقبة الصناعية حتى أضحت السوسيولوجيا صورة تخلفها الرأسمالية عن نفسها ، وظلت السوسيولوجيا مؤسسة على الفكرة المزدوجة لانتصار العقل وعلى الوظيفة كمعيار للخير والظفر إلى الإنسان باعتباره مواطناً يحدد التنظيم الاجتماعي هويته التي يجب أن تتواءم مع إطار المؤسسات^(١٤) والخير يتحقق عندما يساهم كل عنصر في أداء الجسد ، حيث تقوم حياة المجتمع على تمثيل القواعد داخلياً وعلى الصلة بين المؤسسات التي تبلور القواعد وتعمل على احترامها ، والمؤسسات المكلفة بالتنشئة الاجتماعية تعمل وفق إيديولوجية توقع الغير لسلوك الفرد وبالتالي فالإنسان وفقاً لهذه السوسيولوجيا لا تقوده مصلحته ولكن ما ينتظر منه وفقاً لمنظومة الأخلاق والأفكار السائدة ، ووفقاً لمنطق العقل الذي هو بطبعه كوني ، ومن ثم على المدرسة أن تخلص الفرد من إرثه الخاص وتضعه في علاقة مع العقل والثقافة العلمية والأعمال الإنسانية الفكرية الكبرى^(١٥) .

(٣-١١) الفرد عليه أن يتخلص من (الهو) في مقابل ولمصلحة مبدأ الواقع (الأنا) وفقاً لـ فرويد ، حتى الحرية هي إدراك للضرورة وفقاً لـ ماركس ، وعليه أن يقوم بأدوار حددها له التنظيم الاجتماعي بوصفه عضواً أو جزءاً حتى يعمل النسق ويظل في حالة انتظام وتوازن (الوظيفة) والعلية تحكم أفعال الناس ، ووظيفة القانون التحكم والتنبؤ للسيطرة على الطبيعة ، فاليقين أو الحتمية هي التي تعمل فيما وراء النظريات العلمية (اتساقاً مع نيوتن) .

(٣-١٢) ظلت فكرة النموذج تسود مجتمع الحدث ، المجتمع النموذجي الذي يجب أن يحتذى حتى في الدول التابعة من قبل نخبتها أو صفوتها الوطنية ، والنموذج في العلم متسق مع النموذج الليبوتلي . ولم لا .. ؟ فالكل يجب أن يستعد للقياس سواء أكان من خلال منطق المدخلات / المخرجات في مجال الاقتصاد أم في مجال الإدارة ، وحتى فيما يتعلق بذكاء الإنسان فالمقاييس جاهزة ومعدة عالمياً حتى وإن جرت بعض التكييفات البيئية المحلية لها ، ويظل كل شيء قابلاً للقياس وفقاً للنموذج .

(٣-١٣) وفكرة الإنسان ذى البعد الواحد أو الإنسان الاقتصادي هي الفكرة المحورية في مجتمعات الحدائفة مهما اختلفت الإيديولوجيا وتوجهاتها ؛ شيوعية أم رأسمالية ، فيحب تعليمه وتدريبه ليحقق أعلى معدلات الإنتاج لتحقيق الوفرة حتى يتحقق مجتمع الرفاهية رأسمالياً والتوزيع العادل للدخل وإقامة العدالة الاجتماعية اشتراكياً .

(٤) مشاهد حدائفة :

(٤-١) أثرت النظرية الميكانيكية لنيوتن في الفيزياء على المدارس السلوكية فكانت حتمية ظهور الاستجابة عند التعرض لمثير ، والموضوعية تتطلب استبعاد الذات وعدم تقبل ما يبتعد عن الملاحظات التي يقوم بها فاحصون مستقلون للكشف عن القوانين العامة التي تحكم السلوك . ضمناً لتمامك البحث العلمي وموضوعية .

(٤-٢) بعد انفصال الفلسفة عن العلوم الطبيعية في القرن التاسع عشر . بدأ علم الفسيولوجيا في دراسة الظواهر الطبيعية من خلال الملاحظات والتجارب بدلاً من النظر والتأمل المحض ، وأصبحت دراسة الظواهر النفسية تتم من خلال الملاحظة والتجارب والابتعاد عن الأساليب التي كانت سائدة في التحليل النفسي مثل الاستبطان والتأمل وبدلاً من ذلك بدأ تفسير السلوك من خلال التغيرات الفسيولوجية مما جعل علم النفس يقترب من علم البيولوجيا .

(٤-٣) ابتعدت المفاهيم الغيبية والميتافيزيقية التي لا يمكن التحكم والتنبؤ بها . واستخدمت العلوم الإنسانية الملهج العلمي ، كما هو مطبق في العلوم الطبيعية .

(٤-٤) ونتيجة لتأثير مبدأ النفعية في الممارسات الاقتصادية الرأسمالية أصبحت النفعية العملية معياراً للحكم على الأفكار والسلوكيات فيما عرف بالبراجماتية أو الذرائعية أو الوسيالية وتأثرت النظرية النفسية والتربوية بمبدأ التعزيز ؛ حيث يمكن تعلم أي سلوك من خلال (المكافأة) أي من خلال تعزيزه أما أنماط السلوك غير المعززة فتظل معرضة للانطفاء ، ولا سيما أن الفهم الآلى للمعطيات والافتناع بالحتمية كانت سائدة في عصر الحدائفة ، وبالتالي فإن الإنسان تحكمه حتمية نفسية تحتم ظهور الاستجابة إذا تعرض الإنسان للمثير وخاصة إذا

كان معزراً .

(٤-٥) نظراً لانتشار الوضعية ؛ وخاصة منذ أوجست كونت ، حيث الاهتمام بالخبرات المحسوسة القابلة للملاحظة والقياس ، فإن اتباع العلوم الإنسانية لمنهجها الوضعي جعلها ترفض المفاهيم التي لا تخضع للقياس والملاحظة عقلياً ووجدانياً (مثل المدرسة السلوكية) .

(٤-٦) انتقل مفهوم الطاقة من العلوم الطبيعية إلى العلوم الإنسانية ، فالإنسان عبارة عن منظومة معقدة من الطاقة ، والغذاء هو مصدر هذه الطاقة . ويستفاد من هذه الطاقة نفسياً في تسيير العمليات المعرفية مثل الإدراك والتذكر والتخيل والطاقة الجنسية وهي مسئولة عن الإشباع الجنسي .

(٤-٧) أنتجت العقلانية حريين عالميتين ، ومانقصده هنا هو العقلانية البورجوازية التكنولوجية ، كما حولت الديمقراطية إلى سيطرة الأغلبية التي تم تعليبها وقولبتها ، وساعدت التقنيات الحديثة على تلك القولية على تزييف وعي الإنسان فشرع بالاعترا ب .

(٤-٨) أدت المؤسسات الاجتماعية والسياسية إلى خلق التناقض بين الحرية في مقابل السلطة ، الواجبات في مقابل المصالح ، واستقلال الإرادة في مقابل التبعية ، ومن ثم أضحت المؤسسات قائمة على القهر (١٦) .

(٤-٩) في الحضارة الليبرالية الراهنة ذات الطابع العقلاني فهم العقل على أنه مرادف للتكنولوجيا واستخدام العلم في زيادة الإنتاج مما أدى إلى سلب الإنسان لحياته الباطنية الخاصة وتحوله إلى إنسان ذى بعد واحد اقتصادي ، هو الذي تريده له متطلبات التقدم التكنولوجي ، ولم تفلح الروح الفردية في إنقاذ الذات من ضياعها ونتيجة عدم الالتزام بالخط العقلاني لفلسفة التلوير الأوائل أضحت العقلانية فاشية في الثلاثينيات من القرن العشرين كما أصبحت تلاعباً بالعقول وفقاً لمصالح النخبة الحاكمة باستخدام ألعيب التكنولوجيا الحديثة التي خربت الإرادة ، على الرغم من الإنجازات التقدمية في توفير فرص الاختيار - ولكن من منظور اقتصادي فقط - فالأنظمة الليبرالية الراهنة ماهي في جوهرها إلا أنظمة فاشية من نوع جديد ، فالمواطن في ظلها يجد نفسه مشدود الوثاق إلى عجلة هائلة من التنظيمات الإنتاجية لا يستطيع الفكك منها وفي ظل قابلية كل شيء للقياس

بمنطق المكسب والخسارة تم تطويع الحاجات الإنسانية حتى تتفق مع احتياجات النظام ككل وفقاً لمبدأ الواقع ، وماركيوز استناداً إلى الماركسية يرى أن المصالح الاقتصادية عادة ماتدمر المنطق الداخلي للعقلانية ناهيك عن تدميرها للطبيعة لصالح الطبقة المسيطرة وبعد تخريب سائر الأبعاد الإنسانية يصبح المجتمع ذا بعد واحد وذا فكر واحد (١٧) .

(٤-١٠) اتساقاً مع الوضعية المهيمنة أصبحت المعرفة الشفاهية أقل مرتبة من المعرفة الكتابية ، وخبرة المتخصص في مواجهة الخبرات الحياتية الشعبية كما أصبحت منعزلة عنها في الواقع المعاش ، كما أن المناهج الوضعية تتعامل مع ما هو آنى وتستبعد ما ينبغي أن يكون وبالتالي يتم إزاحة القيم مكتفية بدراسة الواقع . وبالتالي جاءت بعض النتائج بمأساوية تلوث البيئة ، إرهاب ، جريمة ، ووقع مليار أمى في برائن المجاعة وتفشت مظاهر الاستغلال ، وزادت الفوارق بين الشمال والجنوب ، والأغنياء والفقراء ، وزيادة التهميش .

(٤-١١) حاول دعاة التحديث سد الفراغات التي نتجت عن هدم القيم التقليدية والتمهيد لتأسيس القيم التي ستبنى عليها الحدائفة ، وذلك لأن رفض كل مبدأ معنوى في ظل الحدائفة قد خلق فراغاً تم سده بفكرة المجتمع أي بفكرة النفعية الاجتماعية ، وأصبح الإنسان (الرعية) مواطناً ، والإحسان تضامناً ، والضمير احتراماً للقانون ، واستطاع جون لوك، بفكرة الحق الطبيعي أن يؤسس ثنائية المجتمع المدني والدولة ، وثنائية حقوق الإنسان والسلطة السياسية . وأنجزت الثورة الفرنسية ١٧٩٨ إعلان حقوق الإنسان الذي حدد التمايزات الاجتماعية على أساس المنفعة العامة ، ويؤكد على أفكار الأمة والإرادة العامة ، ويحدد شروط تطبيق القانون ووظيفة العدل ويعطى حرية الرأي والعقيدة (١٨) .

ثالثاً : أزمة الحدائفة

(٥-١) يرى كارل بوبر أن المفارقات المنطقية التي تنطوى عليها الليبرالية هي الديمقراطية والسيادة والحرية والتسامح ، فالديموقراطية هي صورة من صور السيادة ، فالسيادة المطلقة تنطوى على احتمال تنازل الشعب عن سيادته إلى حاكم مستبد . وأن إطلاق الحرية للجميع يعنى إتاحة الفرص أمام الأقوياء للفتك بحرية الضعفاء طالما أن حرية أي إنسان هي قيد على حرية سواه ، وبالمثل فإن إطلاق

مبدأ التسامح يعنى أن نتسامح مع غير المتسامحين (١٩) .

(٢-٥) يتفق ماركيز مع وجهة النظر الليبرالية في تأكيدها على بعدى الفردية والعقلانية لكنه يرى أنهما لا يلتجان شخصية أخلاقية في ظل المؤسسات الراهلة (٢٠) .

(٣-٥) التقدم الحضارى الراهن تجاوز التصور الفرويدى ، فلم يعد يتيح للإنسان استقلال الإرادة الفردية وتحول البشر إلى أجزاء تدور بين نسق من المكافآت والعقوبات ، فتسحب الذات لحساب الواقع التكنولوجى المؤسسى حتى تصبح المؤسسات قادرة على النمو بقدراتها الذاتية ، حيث أضحت العقلانية التكنوقراطية نوعاً من اللاعقلانية حيث تفرض ضرباً من الحرمان تؤدي إلى العدوان والهدم وليس البناء ، ومن هنا دفع الإنسان ثمن تقدمه الحضارى وهو فقدان جانب معين من ذاته وكبت غرائزه مضحياً بالهوى في سبيل الأنا أو مبدأ الواقع واستخدم ميكانزمات الإغلاء لتحقيق النشاط الاجتماعى المثمر ، ولكن النتائج كانت بمثابة خسائر فادحة .

(٤-٥) مع التيسير بحلول مجتمع جديد مابعد صناعى أو مابعد تكنولوجى ، مجتمع استهلاكى ومجتمع وسائل الإعلام والمعلوماتية ، والمجتمع الإلكتروني أو التكنولوجى المتطورة ظهرت شروط موضوعية جديدة تبشر بأقوال مجتمع الحدائفة إلى مجتمع مابعد الحدائفة ، ذلك لأن شروط الحدائفة كحركة اجتماعية أخذت في التلاشى .

(٥-٥) تمرد شباب الستينيات على أسس النظام لكسر أسور مؤسسات الحدائفة وإعادة الارتباط بالثقافات الشعبية والهامشية مع القطيعة مع معايير الحدائفة منقادين للعقلانية في تنظيم المجتمع وثقافته ونقد فكرة التقدم المرتبطة بمفهوم التحديث الرأسمالى ، وضيق حدود العقلانية البورجوازية مما يمهّد لزحف الاتجاهات اللاعقلانية (٢١) .

(٦-٥) على صخرة الواقع تحطم المشروع الحدائفى الذى صاغه فلاسفة التنوير في القرن الثامن عشر ، فكان جهدهم منصّباً على تطوير علم موضوعى ، وأخلاق وقانون كليين ، وفن مستقل من أجل إثراء الحياة اليومية بتنظيمها تنظيمياً عقلياً يعمق فهم العالم وفهم الذات وقيام مؤسسات عادلة لإقامة السعادة ، ولكن

ابآءء المآآصصون بهآء المبادئ عن العامة وعن الءاءة الءوءوءة (٢٢) .

(٧-٥) الانفصال بين الإنسان والكون ، الكلمات والأشءاء بالإضافءة إلى انآشار الأصولوة والصلف الآكنوقراطى والعسكرى (٢٣) .

(٨-٥) أدآ العقلنة إلى آقوة منطق الاندماء الاجآماعى وبالقالى أدآ إلى سيطرة كاملة للسلطة على أعضاء المآآمع الذفن يكونون بهذا المعنى رعاىا للأمفر (٢٤) . ومع الكوكبفة (العولمة) وضعف دور الجفش والمدرسة اللآفن كان مناط بهما آآقفق الاندماء وأصآ المآآمع مهءدأ بالآحول إلى أألفاء متناآرة ، وآآمعاء مهلفة وعرففة وثقاففة فسآبء كل منها الآخر .

(٩-٥) فى إطار المآآمع المفرط فى الآنظفم أصآآت هناك صورآان معآارضآان وهما صورة النظام بلا فاعل ، وصورة الفاعل بلا نظام ، ساءآ الأولى فى السبعفففاء والآنففة فى الآمانفففاء (٢٥) .

(١٠-٥) الانفصال بين الهوة الثقاففة والعقلانفة الاآآصاءفة ففسر الأزمة اجآماعأ (٢٦) .

(١١-٥) آءآ طلاق بين المآقففن والآءاءة الآف ظلوا مرآبطفن بها ولكلهم تركوا أنفسهم للانآراط فى آءمة المسآبءفن وهوما أءى إلى آشوفه صورة المآقف بل أصآ العالم بلا مآقففن (٢٧) .

(١٢-٥) وبالنسبة للجماهر والمآآمع الجماهرى ، لم فعد الأمر مسآقلاً عن مؤسساء الإعلام آفآ فآم آآآرافه عن طرفق هآءة المؤسساء الآف آضعف المبادئ الاسآقلافة ، وهذا فآلق أزمة فى الآنمفة الثقاففة الناءآة عن الاآآفاء بالاآآصاء كعامل مآءء للآنمفة فى ظل الآءاءة ، ناهفك عن الشك فى مصءاقفة الجماهر الآف هى فى رأى البعض بلا معافر وآفآ لامعافر فلا ثقافة . فالإنسان الجماهرى هو الذى آلق هآلر نآفآة ضعف الجماهر ، فالضعف فآلق القوى ، وهو الذى قآل سقراط ، وربما فكون هذا هو الذى ءفع أفلاطون آلمفء سقراط نآو الامآآاع عن الآوار مع الجماهر فشفء أكاءفمفة لا فءآلها إلا كل عالم بالهندسة (٢٨) .

(١٣-٥) على الرغم من إءعاء أنصار الوضوءفة المنطقفة أن العلمى لا فء

وأن ينحصر في إطار المحسوس الفيزيقي ولا يتجاوزه إلى الميتافيزيقي والمجرد ، إلا أن قوانينهم هي في المحصلة النهائية مجردة فالعلاقة بين الظواهر ليست محسوسة فهي مفترضة وليست منعكسة بل إن العقل حاضر ومتدخل في بساطة واختزال للوقائع الحسية ومع نسبية أينشتاين ومع هيزنبرج الذي أثبت أن سلوك عناصر الذرة يحكمها الاحتمال وبعد فرضية جودل (٢٩) تبين أن للعقل في عمله علاقة قوية بالاحتمال والإمكان وأن يبدو غير منطقي بعد منطقياً من وجهة نظر أخرى . وهذا جعل الذاتية والاحتمال والإنساني والمجرد والمتخيل دون مرتكز تجريبي يشكل ملامح الصياغات العلمية للمستقبل واختراعاته بل أصبح طلب المستحيل هو الوقعي والممكن اجتماعياً .

(٥-١٤) وتصبح وظيفة العقل معيارية وليست تقريرية ، وبالتالي يستطيع التعامل مع الظواهر التي يحكمها مبدأ اللاتعين وفقاً لهيزنبرج الذي درس من خلال ميكانيكا الكوانتم حركة الذرات ووجد أن سلوك عناصر الذرة يحكمه الاحتمال وبالتالي فحتمية عصر الحدث حل بدلاً منها اللاتيقين وتصاعدت الدعوة إلى تدمير السلطة ومؤسسات الدولة بدعوى أنها ضد الإنسان وإلى إلغاء الرقابة السياسية داخل المجتمع لتحرير الذات الإنسانية من قهر التنظيم الاجتماعي ومن ثم دخل العالم عصر ما بعد الحدث في انقطاع معرفي وإن كان يحمل في طياته الحدث ومتجاوزاً لها في نفس الوقت من خلال (الما) (بعد) ، حتى ظلت التسمية تشير ربما إلى انقطاع (الما بعد) والوصل (الحدث) في نفس الوقت ولم تأخذ نعتاً منفصلاً فصارت التسمية ما بعد الحدث (٢٠) .

رابعاً : ما بعد الحدث :

(٦-١) إذا كانت الموضوعية وفقاً للوضعية تتطلب إنكار الذاتية فإننا نجد فلاسفة ما بعد الحدث مثل فوكو ، الذي يعلن عن ميلاد الذات عندما يتحدث في الجمعية الفلسفية ١٩٦٩ عن الكتابة فيقول بأنها مسألة فتح فضاء لا تكف الذات فيه عن الاختفاء (٢١) .

(٦-٢) الغرب يبحث عن الذات التي وجدت لديه كأصل من أصول الحدث ، ويود عقد مصالحة بين العقل - الذي تحول إلى عقل أدائي - والذات ، أي مصالحة بين الترشيح ، الذي يعتبر الأساس المتين للحدث ، وتحقيق الذات التي

أهملتها النزعات الأخيرة (٢٢) .

(٦-٣) شهدت مابعد الحدائة كحركة اجتماعية حلول مجتمع جديد معلوماتى مبرمج ، مابعد تكنولوجيا حيث التبشير بنهاية التاريخ ونهاية الإيديولوجيا وعدم إمكانية المعرفة ، وحيث الذات منقسمة والوعي أصبح فصامياً في ظل الحدائة ، مع إضفاء الطابع الكونى على الظواهر والمشكلات ، فصام بين الترتيب العقلانى للحياة وبين الفوضى وسيادة السوق الدولية الموحدة باتفاقيات الجات مع إتاحة الفرصة للجميع للتنافس مع هيمنة ذات طابع أمريكى يقابل برفض في سيائل وانتقاد لمفهوم التقدم والعقلنة الذاتية مع صحوة للاتجاهات اللاعقلانية ، الخطاب العملى والأخلاقي والتشريعى والفنى يصدر عن أخصائيين مهنيين في مؤسسات بعيدة عن الجمهور الحياة في وقت تتعامل فيه كل مؤسسة مع إحدى الشذرات المعرفية .

(٦-٤) جاءت دعوات مابعد الحدائة لتعيد الثقة في الذات وفي الهامشى والشعبي والفردى ولبعث الفاعلين الاجتماعيين ، وبعث التعصبات التي واجهتها الحدائة ، وبعث الرمزية ، وهجوماً على المؤسسة والتبشير بعالم مابعد ذكورى ، والدعوة إلى أنماط جديدة للحياة تتطلب إيجاد تنظيم اجتماعي جديد يتصالح مع البيئة ، إذن ، مابعد الحدائة، شكل لتفكيك النموذج العقلانى الأداة للحدائة ؛ يدعو إلى تحرير قوى الإنتاج من لاعقلانية الإنتاج الاجتماعى ، وتصبح مهمة العالم - وخاصة عالم الاجتماع - تنشيط المجتمع والكشف عن آليات القمع ، ونقد ورفض المجتمع الذي يمثل سلطة تقسيم العمل وتركيز الموارد ، ويفصلها عن القيم وعن مطالب الفاعلين الاجتماعيين ، ومجتمع مابعد الحدائة يسعى إلى إطلاق طاقات الإبداع حتى يستطيع البشر التعامل مع التغيرات المتسارعة ، فمن جهة تطلق وسائل الإعلام صوراً خاطفة من المعلومات غير المترابطة ، ويغمرنا الخبراء بطوفان من الرسائل الموهلة في التخصص في وقت يستبدل بمدينة المصانع ذات المداخل بأخرى مختلفة عنها حيث التصنيع المرن ، والأسواق الصغيرة ، والعمل الجزئي بدلاً من الإنتاج الكبير ، وتعاظم سلطة المعرفة وابتداع مصطلح المنتج المستهلك PROSUMER وضعف دور الدولة والمؤسسة ، بل ومقولة المجتمع نفسه خاصة في ظل إزالة حواجز التنقل بين الأشياء والمفاهيم ، وحركة الإنسان تمهيداً للتلاشى بعض المصطلحات مثل الحماية الجمركية (٢٣) .

(٥-٦) وفي مجتمف مابعد الحدائفة لم تعد المعرفة تبحث من خلال المحسوسات كما هو الحال في مجتمف الحدائفة ، بل الاهتمام بالتجريد وبدلاً من الاقتصار على معرفة الخبراء والمتخصصين يتم إفساح المجال لخبرات ومعارف الجماهير مع الاهتمام بالخبرات الذاتية والاهتمام بالشفاهية لتقليص هيمنة الكتابية التي ظلت هي الصيغة الوحيدة المعتمدة مؤسسياً .

ويتجه مجتمف مابعد الحدائفة نحو الاهتمام بما هو مستقبلي ومتخيل يتم استشرافه ومحاكاته كومبيوترياً واعتماد قيمة الاختلاف بدلاً من قيم الإجماع والفهم المشترك الذي ينفي التفرد ، وبدلاً من الانكفاء على ما هو آني وواقعي ينطلق إلى ما هو مستقبلي وما هو متخيل أو مرغوب فيه وإلى الانهماك في دحض النظريات وإثبات عكسها ، وإثارة التساؤلات والتشكك والتفكيك لما هو قائم من معارف ، فكلما ازدادت معارفنا زاد الاقتناع بجهلنا ، ومن ثم يظل البحث متواصلاً للإمساك باليقين دون أن نمسك به .

(٦-٦) هوية الإنسان لم تعد تحددها الحتمية من الداخل ، أو من الخارج من خلال الغرائز ، أو من خلال الظروف المحيطة ، أو من خلال التنظيم الاجتماعي الذي يحدد الهوية من خلال مجموعة من الأدوار يتوقع من الفرد القيام بها بنض النظر عن احتياجاته أو رغباته أو مصالحه ، كما كان سائداً في عصر الحدائفة بل يظل وجوده صيرورة مفتوحة ؛ الذات فيها متحركة لمقاومة السلطة ، سلطة التنظيم الاجتماعي الذي يرغب في الإجهاز على تلك الذات التي تنمرد على مؤسسات الرأسمالية التي تخلق نوعاً من الإذعان لمتطلبات إنتاجية لامتناهية هدفها الربح في المقام الأول .

(٧-٦) وإذا كانت القيم نفعية - في عصر الحدائفة - وتتسم بالواقعية وتتعامل مع مبدأ الواقع معمقة للخصوصية الثقافية ؛ فإن القيم ، الما بعد حدائفة ، تهتم بما هو عالمي وعام متجاوزة ما هو خاص دون أن تنكره ؛ حيث يصبح العالم متعدد الثقافات ، يراها هنتجتون متصادمة في وقت يرى فيه انهياراً أخلاقياً يتجلى في زيادة السلوك غير الاجتماعي مثل الجريمة وتعاطي المخدرات وأعمال العنف والتفكك الأسري ، بينما يرى فوكوياما أن الديمقراطية الليبرالية كنظام للحكم تشكل نقطة النهاية في التطور الإيديولوجي للإنسانية وبالتالي نهاية

التاريف؁ ولكن يرى آخرون أن المبادئ الأساسية أساس غير مكين لبناء مجتمع يدوم في عالم متعدد الحضارات؁ للثقافة فيه أهمية كبيرة؁ ومن ثم يشهد العالم توجه كوكبي أو كوني أو عولمي في مقابل صحوة للهويات والخصوصيات الثقافية ولكن ربما تمهد عملية خلخلة الإنسان الاقتصادي تمهيداً لبزوغ الإنسان ذي القيم والتوجهات الكوكبية؁ ولكن المفارقة أنه في ظل هذا التوجه ظهر الإرهاب كظاهرة كوكبية مؤسسة على الأصولية والرأسمالية الطفيلية؁ فالأصولية ترفض إعمال العقل في النص الديني؁ والطفيلية استثمار لرأس المال في مجال غير مشروع حضارياً^(٢٤).

(٦-٨) أغلب الظن أن حركة مابعد الحدائفة تعبر عن نوع من خيبة الأمل الناجمة عن فشل الآمال التي كانت معلقة على إمكانات التقدم التكنولوجي في تحقيق مجتمع الرفاهية والرخاء لجميع الطبقات الاجتماعية؁ وتعد ارتداداً واعياً لمعظم القيم التي نادى بها دعاة الرأسمالية المطلقة؁ فنجد رؤية متناقضة بعضها يمجّد الماضي؁ ومحافظة ترفض التكنولوجيا التي قتلت الثقافة والميتافيزيقا وماتحمله من قيم الصدق والأصالة (هيدجر)؁ كما نجد رؤية ثورية تقوم على نقد الأسس الاجتماعية والإيديولوجية للمجتمع الاستهلاكي والمعلوماتي (هابرماس وفوكو) على مستوى التحليل التاريخي لجذور وآليات الاستغلال التي قام عليها المجتمع الصناعي المتقدم؁ ونجد الدعوة إلى وأد قيم المنفعة والمنطق التحليلي وأخلاقيات الحقد (نيتشه).

والقاسم المشترك بين هؤلاء الفلاسفة هو تمرد الإنسان المعاصر على آليات التنظيمية والتكنولوجية والأيدلوجية التي ابتدعتها الحدائفة منذ قيام المجتمع الصناعي؁ والتي انتهت باغترابها داخل نسق متكامل من العلاقات الرمزية والحكاية؁ باسم ذاتية وضرورة مطابقة لواقعة المباشرة؁ مع الاحتفاظ بإنجازات الحدائفة التي أقامت انقطاعاً معرفياً مع الفكر الأسطوري والغيبى لمصلحة التنوير؁ حيث الإنسان هو سيد مصيره ينظر إلى الأرض ومشكلاتها من خلال رؤية كوكبية^(٢٥).

(٦-٩) يحتشد اليوم عدد من فروع المعرفة لتشكيل (علوم للعقل) تعد بتقدم هائل في فهمها للظواهر السلوكية والعقلية (علم الأعصاب؁ الفلسفة؁ علم النفس؁

الفيزياء ، وعلم الحاسوب) ؛ فالعقل عنصر فيزيقي في العالم الطبيعي يخضع للقوانين العلمية ، ويقبل التجريب وبالتالي يكون قابلاً للفهم والتحكم والتنبؤ . وبالتالي يعد العقل خاصية مميزة لنشاط المخ ونتيجة لأبحاث علم الأعصاب تم إعلان عقد التسعينات باعتباره عقد المخ ، ويستطيع علماء الحاسوب مشابهة وظائفه مستخدمين واقعاً افتراضياً وشبكات عصبية لإنجاز عمليات شبه إنسانية ذكية . وقد تم تقديم برامج تحويل المطبوع إلى مسموع من أجل المصابين بالعمى ، ولم يعد الفصل قائماً بين الفيزيقي والمكتسب كما هو معتاد في علم النفس الشائع ، فقد نجح علماء الأعصاب في تحديد الوقائع الفسيولوجية المصاحبة لعمليات التعلم (الاكتساب) فخيراتنا داخل المحيط العام تحدث تفاعلات بيوكيميائية داخل المخ ، وعندما يتعلم الإنسان يتغير المخ ، وعندما يتكلم إنسان أو يتحرك أو يرى أو يشعر أو يحب أو يكره أو يرغب بكل هذه الخبرات هي نتيجة لعمليات المخ الفسيولوجية ومن هنا فالنفس هي جزء من البيولوجي ، وبالتالي ؛ فإن أكثر حالات العقل نبلاً واجتماعية هي أمور تتعلق بكيمياء المخ . من وجهة نظر علماء الأعصاب .

كما يوجد تفاعل معقد بين المتغيرات البيولوجية والبيئية ، ومن هنا يمكن اعتبار أن التعلم قبل الولادة (مثل الاستجابة لأصوات الأبوين) . والصفات الأخلاقية تؤثر في التعلم فالصفات التي توجد وقت الولادة تم تعلمها ، وبالتالي فما هو موجود وقت الولادة ليس بالضرورة وراثياً ، فالطفل قد خبر تسعة أشهر من الحياة داخل الرحم ، كما أن كل جين ليس بالضرورة وراثياً مثل الطفل المنغولى الذي قد يولد هكذا نتيجة خلل في انتقال المادة الوراثية ومعنى هذا أن الوراثة والمكتسب ليسا عمليتين منفصلتين بل معقدتين ، كما أن الدراسات أوضحت أن الذاكرة ليست عملية واحدة بل عمليات متعددة ، وأن المشاعر هي جزء رئيس في التفكير المطلقى ولايجوز فصلها عن الوظائف الإدراكية الأخرى ، والعقل ليس مكاناً في المخ وليس مراقباً متعالياً لكنه نتاج للعمليات الحاسوبية المعقدة بين خلايا المخ وغيرها ، والمخ عبارة عن نظام دينامي يندشأ من تفاعل انتقائي مع العالم والانتقاء مفيد بقيم ناشئة (٣٦) .

(٦-١٠) وإذا نظرنا إلى العالم سوف نجد تعقيدات وتغيرات متسارعة حيث ثمة ظواهر جديدة تكونت في العقود الأربعة الماضية ، وينتظر أن تتطور في

اتجاهها إلى العقود التالية من القرن الحادى والعشرين والعامل الحاسم في تلك الظواهر هو الكوكبية GLOBIZATION وما صاحبها من ثورة معرفية وتراجع لمكانة الدولة القومية ، وأشكال استقطاب جديدة مع التداخل الواضح لأمر الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد بالحدود السياسية ، وانتشار الطرق السريعة لنقل وسائل الإعلام ، والإلغاء المتزايد للتنظيمات القانونية في إدارة المجتمع داخل الحدود مع الاتجاه إلى الخصخصة حتى في السجون ، ونمو ظاهرة الشركات متعددة الجنسية بوصفها المنظم المركزي للأنشطة الاقتصادية عالمياً يتزايد تكاملاً ، وهذه الشركات تتميز بالضخامة وتنوع الأنشطة ، والانتشار الجغرافي ، والاعتماد على المدخرات العالمية وتعبئة الكفاءات عالمياً ، وتمجيد التكنولوجيا ، وتزايد العلاقة الجدلية بين المعرفة العلمية والتطوير الرأسمالي فالمعرفة العلمية لا تتحول إلى أساليب إنتاج إلا إذا كان المجتمع مهتماً لذلك ومتطلعاً إليه ، فالعرب كانوا يعرفون أن الأرض كروية وكان بينهم ملاحون مهرة ، ولكنهم لم يحاولوا الدوران حول الكرة الأرضية ، والصين اكتشفت البارود فاستخدمته في الألعاب النارية ، واكتشفت فن الطباعة فطبعت الكوتشينة في حين أن الاختراعين ، في أوروبا ، غيرا حياة البشر وتواصل الآن الثورة المعرفية إنجازاتها حيث تمهد لوجود الإنسان الكونى الذي يرى الأرض من خلال الكون بعد أن كان فيما سبق يرى الكون من خلال الأرض فالتجارب أصبحت تجرى من خلال الأقمار الصناعية والمحطات الفضائية والمهج العلمي بعد أن كان يبنى على إجراء تجارب لتحديد علاقة ثابتة ومنظمة بين ظاهرتين بحيث يؤدي حدوث واحدة منها أن يصحبه أو يترتب عليه حدوث الظاهرة الثانية ولكن هذا الانتظام الخطى linear يمكن أن ينقطع ولا تفلح الأساليب المتاحة في دراسة هذا الانقطاع ونتائجه ونجح علماء بيولوجيا الجزئيات في فك شفرة الجينات وتحديد نقل المعلومات عن طريق حامض يسمى اختصاراً DNA وبعد أن نجحوا في شق الجين في مواضع محددة ونقلها إلى جسم غريب حيث تختلط بجينات أخرى تغير سلوكها .

وأصبحت الخلية بمثابة مصنع يمكن فك وإعادة تركيب آلاته أو تغييرها ، وظهرت إمكانية صنع كائنات حية (٣٧) .

(٦-١١) هذا في الوقت الذي تنامت فيه سيطرة الليبرالية الاقتصادية مع تحول نظم الإنتاج وأسواق العمل ونتيجة الثورة في وسائل الإعلام نمت النزعة الاستهلاكية ، وانتشار الديمقراطية الليبرالية ، وضعف المؤسسات ، والاهتمام بالمواطنة العالمية مع تزايد الفجوة بين الأغنياء والفقراء ، عالمياً ومحلياً ، وانتشار مفاهيم تنويرية حديثة وما بعد حديثة في الوقت الذي يتعاضد فيه التمسك بالهوية والأصولية في مقابل الانسحاق الكوكبي ، ومع عولمة السياسة والاقتصاد والقانون يتم عولمة الجريمة والفقر والبطالة وتعاضد دور الرأسمالية الطفيلية . ويعيش ثلث سكان الأقطار النامية في حالة من الفقر المطلق ، ١٠٠ مليون شاب بلا مأوى (٣٨).

هل يؤثر هذا الوضع يؤثر في منظومة القيم عالمياً أو محلياً وفي طبيعة وتوجهات المعرفة وفي الطبيعة الإنسانية للمعولم (بكسر اللام) والمعولم (بفتح اللام) للمهيمن والمهمش ؟ وهل تظل الأهداف التربوية متمحورة حول تكوين ماهية ثابتة أم ماهية متغيرة لإنسان حاضر في وجود يلتصر للقوى ويهمش الضعيف ؟

تساؤلات معقدة تتطلب إبداع مناهج وطرائق بحثية تستطيع التعامل مع هذا التعقد ؛ حيث يتم سبر أغوار الجزئي مع شمولية الرؤية للنسق الكلي ، كما تستطيع رؤية التشابكات والتقاطعات بين شتى الجوانب ويسودها التفكير الاحتمالي والتخيلي والمتجاوز لما هو مألوف .

خامساً : إرهاصات منهجية جديدة :

يوضح J.G. Crowther ج. ج. كراوثر، التطور الذي حدث في مجال المعرفة العلمية وفقاً لما يلي (٣٩) :

(٧-١) في عام ١٩٢٤ أعلن لوى دى برولى L. de Broglie أن الذرة تنطوي على خصائص مزدوجة جسيمية وموجية معاً ، وتم التحقق التجريبي لهذه النظرية في عام ١٩٢٨ ليترتب على ذلك أن تأخذ الإلكترونات شكل الجسيمات ذات الكتلة والموضع في بعض الأحيان ، وفي أحيان أخرى تبدو كموجة ذات تردد وطول موجي ؛ حيث من المتوقع أن تسلك الإلكترونات على نحو مماثل لموجات الضوء .

(٧-٢) نتيجة اختراع الميكروسكوب الإلكتروني سنة ١٩٢٦ على يد Rus-ka أصبح أداة لاغلى عنها في الكشف عن التفاصيل الدقيقة للأشياء الصغيرة جداً (مثل الفيروسات) وكذلك الجزيئات الكيماوية من الأنواع الكبيرة .

وواكب التطور في مجال تكبير ما هو صغير ، تطور مماثل في اتجاه آخر أي تقريب ما هو بعيد جداً ، وفي نفس الوقت كبير جداً حتى يمكن رؤيته .

(٧-٣) ومنذ تأسيس علم الكون (الكوسمولوجيا) الحديث على يد W. Herschel (١٧٣٨-١٨٢٢) توصلت الأبحاث إلى أن الكون يتباعد عن بعضه البعض ، أي يتمدد بسرعة تزيد عن ٥/١ سرعة الضوء .

(٧-٤) ابتكار جهاز التوليف الموجي Op-erture synthesis الذي يمكننا من الاستفادة من الحاسب الآلي في رسم صورة لاسلكية كاملة لأي موضع في الفضاء عن طريق تجميع الموجات الجزئية المنقطة بتلسكوبات التداخل المتعددة ، وأهم ماحققه علم الفلك الإشعاعي من خلال رصد الأجرام الخفية هو اكتشاف الاتساع الهائل للكون بما يعلى أن الزمان المطلق والمكان المطلق دحضاً تلك التي تقول بتلك الحتمية مفسحة المجال للاتحدد واللايقين .

(٧-٥) في عام ١٩٦٣ لوحظ أن بعض المصادر الكونية النائية تشع موجات راديو قوية رغم صغر حجمها ، إذا ما قورنت بالأجرام الكونية الهائلة . هذه المصادر تشبه بعض النجوم القوية ذات الطاقة العالية جداً .

(٧-٦) مما سبق يتضح أن الفضاء الكوني بين كواكب المجموعة الشمسية يتسم بنشاط بالغ التعقيد . وأن كشوف الفضاء اليوم تعتبر بمثابة الكشف الجغرافية في عصر النهضة ولكن إذا كانت الأرض هي مهد العقل ، وإذا كان الإنسان قد ولد على كوكب الأرض فإنه ليس في وسعه أن يقضى عمره كله في هذا المهد على تعبير تسبولكوفسكى .

(٧-٧) مع فرضية «كورت جودل» سنة ١٩٣٢ التي أثبتت أنه في أي منظومة حسابية ذات بناء منطقي قائم على بديهيات رياضية لا يمكن إثبات أو دحض بعض التركيبات الحسابية بالاستدلال نتيجة وجود شذوذ في البناء الحسابي مما يتناقض مع ادعاءات التماسك والحتمية المنطقية لذلك البناء وهذا يعلى أن للعقل علاقة قوية بالاحتمال والإمكان . كما أن الكشف توضح أن المناهج

التقليدية التي كانت تنحو نحو اختزال التعقّد الموجود وتبسيطه فإنها اليوم في حاجة إلى منهج يراعى تلك التعقّدات (الكون يتباعد عن بعضه البعض ، ماهو صغير من المصادر الكونية الدائرية تشع موجات راديو قوية إذا ما قورنت بالأجرام الكونية الهائلة ، أن الذرة تنطوي على خصائص مزدوجة جسمية وموجية ، نستطيع تكبير ماهو صغير وتقريب ماهو بعيد) . وهذه التعقّدات يمكن أن تخضع للتدقيق العلمي بفضل الاكتشافات العلمية السريعة مما يؤثر على المعرفة البشرية التي تتميز بالتغير المتسارع بل والاتحد واللايقين^(٤٠) ، وإننا مهما توغلنا في المستقبل فسيكون هناك دائماً أشياء تحدث ومعلومات ترد ، وعوالم نستكشف منها أن التعلم أصبح في كل مكان حيث يتعلم البشر كيفية التحكم في الأمراض عن طريق المضادات الحيوية ، ويتعلم البكتريا كيف تقاوم المضادات الحيوية ، ويتعلم البشر أن عليهم أن يتعلموا طرقاً جديدة لمقاومة المرض ، ويتعلم الكومبيوتر أن يلعب دور شطرنج أفضل من الإنسان ، وهذا يعنى أن هناك أنواعاً للتعلم (البكتريا والإنسان) تشير إلى وجود ثلاثة نظم أو سلاسل للمعلومات وراثي (جيني) ، ثقافي (رموز) خارج الجسد (أجهزة) تدفع إلى التقدم العام للنوع من خلال التعلم والتكيف والقفز من مرحلة إلى أخرى .

(٧-٨) هذه السلاسل تتلاقى وتتداخل ؛ فالبيولوجيا تتطور مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأدوات ، والتكنولوجيا الجديدة تحول الثقافة ، والثقافة تحول علم الوراثة والعكس ، فالتأثيرات الوراثية تساعد في تشكيل الثقافة ، ويمكن الناس عن طريق الثقافة من أن يصنعوا الأدوات التكنولوجية الجديدة ، وهذا يؤثر على الأخلاق التي تساعد الناس على اتخاذ القرارات في مواقف حياتية متغيرة معقدة ، وثورة المعلومات تقلب الحقائق رأساً على عقب ، وعلى سبيل المثال موقفنا نحو العدالة التي يلزم أن نهتم بها ؛ فأصحاب شعارات التنمية المتواصلة يحرصون على ألاستهلاك الموارد التي قد تحتاجها الأجيال القادمة بينما نجد من يعترض على هذا ويفضل البحث عن طريقة لتوزيع الموارد بين سكان العالم الحاليين (الشمال والجنوب ، الأغنياء والفقراء في المجتمع المحلي)^(٤١) .

سادساً : التنمية الذهنية لمعلم المعلم في عصر مابعد الحدائنة [استراتيجيات تغيير الذهنية (عمليات عقلية وإجهاات)]

في البدائية يجب أن يقف المعلم بوصفه باحثاً وميسراً للمعرفة ومنسقاً لها وأن يقف على أبعاد فلسفة العلم الذي يوجه مسار عمله المهني ، فالعالم يمر بمرحلة مناخية جديدة جعلت فلسفة العلم تنقلب رأساً على عقب ونتج عن ذلك بعض الخصائص التالية :

(٨-٩) التكامل مقابل التجزئ :

إذ كان العلم المعرفي Cognitive Science عقلياً بالضرورة يستفيد من المعلومات المكتشفة والمستنبطة لينظمها ويقوم بعملية تشغيلها مستفيداً من فروعه المتعددة كمدخلات في منظومة العلم وتؤدي عملية التشغيل Processing إلى إنتاج المعرفة كمخرج متجدد في أطره النظرية وفي تطبيقاته وهذا يستحيل مع النظرة التقليدية (الديوتلية الوضعية ، حيث يسود التفكير والذرية والجزئية في تناول المشكلات ، فالتعقيدات الموجودة في الظواهر جعلت التركيب والتداخل ضرورة تحت مسمى العلوم البيئية/المتداخلة interdisciplinary والمدخل الكلي التكامل integrative holistic واليوم يتشكل علم للعقل يقوم على علم الأعصاب والفلسفة وعلم الحاسوب وعلم النفس والفيزياء الحديثة (٤٢) .

أثرت الفيزياء المعاصرة (لماكس بلانك وهيزنبرج وأينشتاين) وعلم المنظومات والسبيرنطيقا Cybernetic على دراسة المخ Brain في الإنسان وتجسيم ذلك عن طريق المحاكاة simulation في صناعة الحاسوب التي تحاول عناصره أن تحاكي عمل الوصلات العصبية في الجهاز العصبي المركزي (٤٣) .

وهذا المدخل التكامل الذي تجمعه الفلسفة باعتبارها أم العلوم ، ومن خلال وحدة المعرفة التي تتطلب تأسيس علم يوحد بين الفيزياء والسياسة والفلسفة ، يجعلنا نرى الإنسان والأشياء والظواهر بصورة أكثر كلية ، فليس الإنسان عقلاً محمولاً على جسد أو نفساً وبدن ، كما كان ينظر إليه بعض الفلاسفة الأوائل ، ويفضل النظرة الكونية إلى الأرض من خلال الكون وإجراء التجارب من مركبات اصطناعية أو محطات فضائية جعلت الرؤية إلى الأرض تتسم بالوحدة دون تقسيمات سياسية مصطلعة ومن ثم ينظر إلى المشكلات بنظرة تتجاوز الحدود

والهويات الثقافية [تلوث البيئة ، مشكلات طبقة الأوزون (طبيعياً) السلام ، الصراعات الدولية والجريمة والفقر (اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً) باعتبارها مشكلات لا يصلح فيه الحل الفردي الجزئي القطري أو القومي .

(٨-٢) الدحض مقابل التحقيق :

منذ القرن السابع عشر وظهور فرنسيس بيكون ظلت الرؤية العلمية تتم من خلال استخلاص العموميات من المعطيات الإمبريقية ، وظل يكون يعتبر الملاحظة هي الطريق الصحيح للفهم والتوصل إلى الحقيقة ، أما جاليليو فقد أقام التوازن بين المبادئ الأولية - مانطلق عليه اليوم «نظريات» - وبين مانتمكن من ملاحظته فإن اتفق مع مانتوقعه من تطبيق للنظرية يمكننا القول بتحقيق النظرية أو المبادئ الأولية أو مانعتقد صحته .

ومنذ ذلك الحين ساد الاعتقاد بأن البحث العلمي يولد النظريات ويختبر صدقها وأن ممارستها هي في التفاعل بين النظرية والتجريب ، وظل سائداً أن ما تثبت صحته بالاختبار وأن النظرية تصبح علمية عندما يمكن التحقق منها عن طريق المشاهدة الإمبريقية ، إلا أن هذا المنطق يعجز عن استيعاب ما يدركه الإنسان بفطرته في تعزيز النظرية ، كما أنه - على حد تعبير أينشتاين - لا سبيل يؤدي للوصول من التجربة إلى نظرية ، وفي فيزياء الجسيمات الدقيقة يدرك المنظرون الصعوبات الجمة في إجراء التجارب .

غير أن بوهر Karl popper يركز على نقض النظرية بدلاً من تأكيدها ، ودعا إلى أن تكون مهمة المشتغل بالعلم هي السعي لتخطئة النظريات لا تأكيدها ، ومن ثم تصبح أفضل النظريات هي التي تجتاز أكثر الاختبارات صرامة .

(٨-٣) اللابيقين في مقابل الحتمية :

يعتقد فلاسفة العلم أن العلم نشاط عقلي تتراكم معه المعرفة ويتحقق التقدم ولكن ، كون Thomas khun ، في الستينيات أكد على لحظات الانقطاع لا الاستمرار في تاريخ العلم ؛ حيث تظهر أفكار جديدة لتحل محل أفكار قديمة ، فعندما تتكاثر الظواهر الشاذة ويعجز نموذج إرشادي Paradigm ما عن تفسيرها تدخل في أزمة لا تحل إلا بثورة تأتي بطرق وأسئلة جديدة وتفقد الإجابات القديمة أهميتها في المرحلة الجديدة .

تتضمن الطبيعة مظاهر جوهرية لعشوائية الأحداث والانعكاسية وبأن القوانين الحتمية التي صيغت على امتداد القرون الأخيرة لا تنطبق إلا على حالات قليلة جداً مما يحدث في الطبيعة ؛ النتيجة المنطقية لهذا هي انعدام إمكانية التنبؤ بما سيحدث ويندرج هذا على الأحداث الكونية بقدر ما ينطبق على الجسيمات الفيزيائية ، وهذه الاكتشافات التي نكتشف بصورة غير مسبقة اليوم تبين لنا أننا كم كنا مخدوعين في علم أو معرفة تصورناها حتمية ونهائية ونكتشف اليوم زيفها، ولكن هذا يعنى التسليم بوجود احتمالات لجوهر كامن في العمليات العشوائية وحالات عدم التوازن وليس مجرد يقين وحيد .

ومع التسليم بأن التجريب ليس هو المحك الوحيد لاختبار صحة العلم ، ومع التسليم بالنقص في المعرفة وعدم اكتمالها مع عدم الاستقرار في القيم السائدة ، والتسليم بإمكانية قيام أشكال متباينة للمستقبل ؛ فذلك يدعونا إلى الاهتمام أكثر بمنظومة القيم الاجتماعية ، وتدعونا التغيرات المتسارعة إلى إعمال الخيال العلمي واستعمال التجريد الضروري لتحقيق التكامل بين فروع العلم المختلفة ومع التسليم بأن الأنشطة البحثية التي أثرت في العالم في مجالاته العلمية المختلفة كانت أكثر تجريداً ، واتفاقاً مع أن الثورات العلمية لم تحدث إلا من خلال عدة مراعاة النماذج العلمية السابقة عليها ؛ فإن الحاجة إلى رؤية جديدة للعلم تتعامل مع التعقيدات الحادثة الآن (١٤) .

(٩) أطر التنمية الذهنية لمعلم المعلم في عصر مابعد الحدث :

(٩-١) الإنماء الحضارى :

الإنماء الذي ساد فترة طويلة لم يتجاوز المفهوم الأكاديمي للتعليم ، تلاه نموذج الإنماء التربوي المنتج المزاج بين النظري والعلمي الذي يقاس الإنجاز فيه بمدى كفاية النظام التعليمي داخلياً وخارجياً ولكن الاكتفاء بالفاعلية الداخلية والخارجية لعمليات التربية يجعلها تصب أخيراً ضمن تيارات الإنماء الاقتصادي .

وإذا كانت البنية الاقتصادية هي الأساس الذي تنعكس آثاره على سائر البنيات والأبعاد ، فإنها متى بدت مقبولة فإنها لا تشجع تطلعات الإنسان وبالتالي لا بد أن يرافق الإنماء الاقتصادي إنماء اجتماعي وسياسي وتربوي يتجاوز مسألة الربط مع العمل المنتج لتكوين الإنسان العامل المنتج اقتصادياً .

وهذا النموذج الثالث يطلق عليه نموذج الإنماء الثقافي المحدود والمشروط بثقافة المجتمع ولكن في ظل الكوكبية ، حيث الطريق السريع للتعلم أصبح ميسراً بفضل تكنولوجيا الاتصالات الحديثة ، وحيث تبادل المعلومات والثقافات أصبح أكثر سرعة ، وحيث المشكلات التي كانت بالأمس محلية أصبحت اليوم كوكبية فإننا نحتاج إلى نموذج للإنماء الحضارى أو الكوكبى المجاوز والمستوعب لمختلف الثقافات وإلى تكوين الإنسان الكوكبى المتعايش مع الآخرين متجاوزاً مجرد التسامح . وهنا يصبح التعلم عن بعد أمراً واجباً .

وهذا النموذج يحتاج إلى تبلى نظرة تكاملية لتكوين الإنسان تراعى جميع جوانب نموه بحيث يكون شاملاً لكل المعارف ، ومزاجاً بين النظرية والتطبيق فتصبح المدارس أماكن للعمل ومؤسسات العمل بها أماكن للدراسة توظف فيها التقنيات الحديثة وتكون مصدراً أساسياً لتنمية مهارات التعلم الذاتى حتى يظل المتعلم متعلماً ومعلماً مدى الحياة في مجتمع التعلم المستمر حتى تظل المعارف والمهارات متجددة لتظل التربية والتنمية عمليات مستديمة لا تقف عند حد الرشادة العقلية بل تتجاوزها إلى الخيال المجاوز للخيال السوسولوجى ، وهنا حيث التبادل الحر الديموقراطى للمعلومات يصبح الإبداع عملية مستمرة وتظل التربية والتنمية في عملية صيرورة تتسم بالتكامل دون الاكتفاء ببعد وحيد للإنسان وبعد وحيد للتنمية .

(٩-٢) تكوين الإنسان الكوكبى :

مما سبق يتضح أن التربية منوط بها أن تتجاوز تكوين مواطن إلى تكوين إنسان كوكبى ويوضح تقرير جاك ديبلور أن التربية لا تستطيع المساعدة على انحسار نطاق الفقر والاستبعاد والقمع والحرب إلا إذا كان هناك توثيق أفضل بين التقدم المادى والمساواة واحترام إنسانية الإنسان ، وبالتالي تستطيع التربية أن تلمى الأفراد والمجتمعات مع التأكيد على الأبعاد الأخلاقية والثقافية للتربية وفهم الآخر وفهم العالم انطلاقاً وبدءاً من فهم الذات الذي يتم بالمعرفة والتأمل والنقد الذاتى مع تجاوز وظيفة الإعداد للعمل وحده ، بل يتعلق الأمر بتأهيل اجتماعى للمشاركة في التنمية بقدر ما يتعلق بالتأهيل المهلى مع إعطاء فرصة للتنوع بدلاً من التلميط لذا يجب أن تتاح فرص الاكتشاف والتجريب وتنمية الخيال والإبداعية

وراء شأن الثقافة والمعارف وتعلو السياسات التعليمية بالارتقاء بمستويات التعليم، وتحقيق تكافؤ الفرص لإقامة مجتمع التعلم بعد أن أصبح العلم مكوناً أساسياً من مكونات الإنتاج وبعد أن أصبح التعليم مستمراً مدى الحياة بعد أن كان مقتصرًا على سنوات للتعليم محدودة . فالمعارف متغيرة والمهارات التي تتطلبها المهن أصبحت التغير سمتها الأساسية وهذا يقوم على الدعائم الآتية (٤٥) :

(٩-٢-١) التعلم للمعرفة :

وهذا يحدث من خلال الجمع بين ثقافة واسعة وإمكانية البحث العميق .

(٩-٢-٢) التعلم للعمل :

من خلال تحقيق الهدف المزدوج الذي يحقق تأهيلاً مهنيًا واكتساب كفاءة اجتماعية تؤهل الفرد لمواجهة مواقف متعددة ، فالإنتاج أصبح يتميز بالطابع الفكري مثل توجيه الأوامر للآلات وهذا يتطلب أيضاً التدريب على العمل مع فريق والقدرة على اتخاذ المبادرة وروح المغامرة واكتساب مهارات التفاوض .

(٩-٢-٣) تعلم الفرد ليكون :

حيث ينمي لديه القدرة على الاستقلال الذاتي واكتشاف الكنوز المكنية (ذاكرة ، استدلال ، خيال ، حس جمالي ، سهولة الاتصال بالآخرين) .

(٩-٢-٤) تعلم العيش مع الآخرين في القرية الكونية :

لابد أن يتعامل الفرد باعتباره جزءاً من هذا الكون لا يصارع البيئة باعتباره جزءاً منها ، وتحقيق المشروعات المشتركة مع الآخرين واحترام التعددية والتفاهم والسلام من خلال تحليل مشترك لمخاطر المستقبل ، وأن يتهيأ ليصبح متعلماً حيناً ومعلماً حيناً آخر ، يتبع الحوار بدلاً من التلقين في مداخل تسوده اللامركزية فحيث التعددية يعترف المعلم بعدم اكتمال المعرفة لديه وأن عملية إكمالها لن تتم إلا بالحوار مع الآخر الذي يعيش معه على نفس الكوكب حيث المصير المشترك . ولكن كيف يتم هذا ؟

يتم هذا من خلال أعمال استراتيجيات التساؤل والشك وتكوين العقلية الناقدة المبدعة ، وهذا يتطلب اعتماد منطق آخر غير المنطق الصوري الأرسطي الذي لا يضيف جديداً واستخدام المنطق الجدلي والمنطق الضبابي واستخدام منهجية

التعقد التي تسهم في فهم التعقيدات التي تحاصر الإنسان مع ضرورة التركيز على مسألة الوعي بالتفكير فيما وراء التفكير ، وتفعيل الدراسات المستقبلية بحيث تحتل مكاناً رئيساً في تكوين وإعداد الكوادر العلمية من جهة وإعداد المعلم من جهة أخرى .

(٩-٣) فضيلة الاعتراف بالجهل :

على المعلم أن يشيع بين طلابه فضيلة الاعتراف بنقص معارفنا أي بجهلنا عكس ما كان يقال بأن الفضيلة علم والرذيلة جهل ، هذه هي المقولة التي كان يرددها الفلاسفة اليونانيون القدامى ، فالمعرفة أو العلم الراسخ هو الفضيلة أما الجهل فهو الرذيلة ، ولكن في ظل ثورة المعلومات حيث لا يستطيع أحد أن يدعى أنه يملك الحقيقة المطلقة وأن ما يصل إليه من معارف وعلوم هو غاية المراد ففي ظل ثورة المعلومات نجد أن المعرفة تبدأ من التوتر بين المعرفة والجهل ، حيث لامشكلات بدون معرفة كما أنه لامشكلات دون جهل ، ذلك لأن كل مشكلة تنشأ عن اكتشاف أن شيئاً ما ناقصاً داخل معرفتنا المفترضة والوقائع ، ويرى كارل بوبر أن التوتر بين المعرفة والجهل يقود إلى مشكلات وإلى حلول تجريبية ، لكن يظل التوتر قائماً إذ يثبت في النهاية أن معرفتنا تتضمن بالضرورة اقتراحات لحلول مؤقتة وتجريبية ، ذلك لأن فكرة المعرفة تتضمن ناحية المبدأ احتمال ثبوت خطئها ، ومن ثم حالة جهل ، كما أن الطريقة الوحيدة لتبرير معرفتنا هي ذاتها طريقة مؤقتة تماماً لأنها تتضمن النقد أو اللجوء إلى حقيقة أن حلولنا المقترحة تبدو حتى الآن صامدة حتى أمام أكثر الانتقادات حدة . وهذا يعنى أننا في عصرنا هذا ازدادت معرفتنا عن ذي قبل وكلما ازدادت معرفتنا ازدادنا قناعة بجهلنا ، ذلك لأن ازدياد وتسارع كم وكيف المعرفة يجعلنا على يقين بأن مانعرفه الآن هو ثابت ثبوتاً نسبياً مؤقتاً وهو قابل للتغير ، ومن ثم فإننا بقدر مانعرف أشياء كثيرة فإننا نجهل أشياء أكثر مما نعرفه وهذا لن يتأتى إلا من خلال إثارة التساؤلات ودحض النظريات بدلاً من التسليم بقطعيّتها مثلما كان يحدث في القرون السابقة ، ويظل البحث عن المعرفة وإنتاجها وتمثلها وتجاوزها هو الهم الدائم مدى الحياة لا يقف عند مرحلة عمرية بعينها أو مرحلة دراسية ، والبحث الدائم عن المعرفة ليس من أجل تخزينها واسترجاعها وتذكرها بل من أجل تجاوزها تجاوزاً ثورياً لا يقف عند حد التراكم المعرفي ، وبعد أن كانت الثروة هي مصدر القوة أصبحت المعرفة هي العنصر الأساس من بين عناصر القوة في عصر مابعد الحدائفة (ومانقصده هنا هو المعرفة العلمية) .

(٩-٤) الإبداع ، هدف للتعليم في ظل المعلوماتية :

بعد أن أصبح العلم عنصراً أساسياً من عناصر الإنتاج ومع التقدم الإلكتروني ومع اليسر الوافر للمعلومات فإن حب الاستطلاع وإثارة الخيال والتعلم الفردي فإن تحقيق تكافؤ الفرص بين الشمال والجنوب وفي البلد الواحدة بين الأغنياء والفقراء يتم بشرط توفر الإرادة السياسية ، وفي هذا المناخ يرى بيل جيتس أن المدرسة في الولايات المتحدة متخلفة عن المنشأة التجارية فيما يتعلق بتيسير تكنولوجيا المعلومات ، ويلاحظ أن في فرنسا وهولندا يتوفر الكمبيوتر في كل مدرسة تقريباً ولأن التعليم يعد مسألة تشاركية تتعلق بالأمن القومي فإن الشركات الكبرى في الولايات المتحدة توفر بعض التقنيات لبعض المدارس كخدمات مجانية (الدور الاجتماعي لرجال الأعمال) .

وفي هذا المناخ ينحصر دور المعلم في حل المشكلات وليس إلقاء المحاضرات فقط ويكون بمثابة مسهل وميسر ومشارك في شبكة المعلومات ، ويصبح المعلم أكثر كفاءة عندما يشاهد عن بعد معلماً آخر أكثر كفاءة وتتيح له الوسائط التعليمية مستوى أفضل من التكبير والتصغير وهذا يسهل معرفة الكثير من التفاصيل كما أن مؤتمرات الفيديو تتيح تعاوناً وثيقاً بين أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ ، وتتيح تلك الوسائط تقديم عون إضافي للتلاميذ وتتيح القواميس الإلكترونية تعلماً أفضل للغات بالإضافة إلى الإحساس بالإنجاز السريع للتعلم الذي يولد المزيد من الرغبة في الاكتشاف والتعلم ، وملايين الكتب المتاحة سوف تشبع تلك الرغبة ، وعلى المتعلم أن يكون متمرساً على طرح ما يشاء من الأسئلة ويحصل على الإجابة بطريقة فورية من خلال التقنيات الإلكترونية التي ستصبح هي المعلم الحقيقي ، وبالتالي تكون مهمة المتعلم محصورة في تنمية إبداعه بعد أن كانت محصورة في تنمية التذكر الذي تقوم به التقنيات الآن ، ومن هنا يكون الإبداع من أجل المستقبل ، وتصبح المحاكاة الإلكترونية مسألة معتادة (مثلما حدث في حرب الخليج أو عند ضرب صربياً من أجل كوسوفا) وهذا يعني أن طريق المعلومات السريع سوف يغير الهدف النهائي للتعليم بحيث يصبح من أجل الإبداع ولا يقتصر على تنمية القدرات المتاحة فقط بل ينصب حول إيجاد إمكانات وتنمية قدرات لم تكن موجودة أو مكتشفة من قبل ، ويمكن أن يقوم المتعلم بدراسة الجدوى لما يمكن أن يحدث في المستقبل عن طريق المحاكاة الإلكترونية ، وبالتالي يصبح التعلم ليس من أجل الشهادة فقط بل من أجل الاستمتاع بالتعلم مدى الحياة . ولكن لن يتحقق الإبداع إلا بتنمية ثقافة التساؤل التي تعمل على

فكيف كل ما هو مكبل للعقلية الناقدة التي تحفز الإبداع .

٩-٥) ثقافة التساؤل واستراتيجية جديدة للتعلم :

(٩-٥-١) نتيجة لكثرة المحرمات الثقافية وغياب الحوار والتسامح والعقلية الناقدة ومع إقامة التناقضات بين المعاصر والتراثي ، وبين الوافد والأصيل ، التاريخي والمستقبلي ، والآمال الفردية وضغوط العقل الجمعي ، وتمزق الفرد بين زببة الماهية التي تضطلع بها المؤسسات ورغبات الذات ، والتناقض بين مبدأ لواقع وبين ما ينبغي أن يكون ، والتناقض بين الآتي والآتي ، والصراع بين القيم لمتعالية المتشبهة ؛ أصبحت الكلمات تستخدم في غير موضعها ونناقش قضايا نستخدم مقولات فاسدة نظراً لأن ثقافة التساؤل غائبة ومن ثم كانت أسئلنا فاسدة وبالتالي إجاباتنا تأتي على نفس المنوال ، فالسؤال هو الذي يقرر الإجابة .

ويرى البعض أن صناعة السؤال هي من أصعب فنون المنطق وكثير من لعشوائية الفكرية تسببها أسئلة خائفة مترددة قادت إلى إجابات مصابة بمثل ماهية الأسئلة والتي يكثر فيها استخدام (إما) (أو) ؛ على نمط الإجابة الموضوعية التي تتطلب علامة واحدة في وسط القضايا لنضع حدى القضية في تناقض وفقاً للمنطق الثنائي الذي يتعامل مع الحقيقة على أنها إما صحيحة أو خاطئة تماماً ، وتغلغل هذا المنطق الثنائي في نظام التفكير البشري الذي تمت محاولات قليلة لتجاوزه . إلا أن العلماء المسلمين احتضنوا هذا المنطق الأرسطي الذي يقوم على مبدأ عدم التناقض الذي ينفي تحقق الحدين في آن واحد ، فالنتيجة إما صحيحة أو خاطئة على الرغم من أن حقيقة العالم ليست سوداء أو بيضاء فقط وإنما هي أقرب إلى اللون الرمادي ، وأن الحقيقة تأتي في عدد غير محدود من الدرجات ، وقادنا المنطق الثنائي إلى معارك وأقام تناقضات بين قضايا نتيجة الأسئلة الفاسدة . فثقافة الأسئلة هي من الثقافات الغائبة عن فكرنا المعاصر نظراً لاعتقادنا بأننا نملك الحقيقة المطلقة ، وبالتالي فالإجابات حاضرة وهذه الإجابات والحقائق المطلقة تقوم مؤسسات التربية والضبط الاجتماعي بتلقينها للصغار في الأسرة والمدرسة ومن خلال وسائل الإعلام .

وإذا كانت الحقائق معروفة وسابقة على وجود ميلاد الفرد فالأدوار الاجتماعية يتم تحديدها من خلال تلك المؤسسات ومن ثم يصبح الفرد أكثر امتثالاً لتشريعات مؤسسات العمل بل ومؤسسات العمل السياسي إن كان هناك مؤسسات تقوم بتلك المهمة وفي غياب لذاتية الفرد بمعنى أن الهوية محددة سلفاً وقبل وجود

الفرد ، ومن ثم يظل المجتمع محافظاً تراثياً يجمعه تماسك وتكامل شكلي قد يقلب وينهار عند انفتاحه على أي متغيرات وأفدة تسوده اللفظية والازدواجية فالإنسان مقسم بين عقل ووجدان ، والعالم مقسم بين عالم روحي وعالم مادي ، ولكن مع تأثير المتغيرات والبدائل الأخرى تسود حالة من اللاتحدد والتجاوز بين الأضداد الحدثية ومابعد الحدثية ، بل ومقابل الحدثية على مستوى الفكر وعلى مستوى الواقع التقني ، وإذا كانت التكنولوجيا نتاج تطور العلم الحدثي ومابعد الحدثي فإن هذه التكنولوجيا ذاتها تستخدم في المجتمعات المحافظة من أجل تكريس التخلف ، وتستخدم وسائل الإعلام الآن من أجل مزيد من التخطيط والقبولية والتعبئة من أجل إحكام السيرة على عقول المستهلكين إلى الحد الذي جعل جونسون يصدر كتابه (صناعة الرئيس) . وفي هذا المناخ نجد مصر بوصفها بلداً من بلدان الجنوب تلتشر فيها الأمية وتسود فيها الثقافة الشفاهية ساعدت على انتشارها وسائل الاتصال فلجد كلمات جديدة تستخدم بدون تحديد لمفهوم الكلمة أو ماصدقها ؛ فكلمة مثل الليبرالية تعلى في فرنسا الحد المطرد لنشاط الدولة في الاقتصاد والمجتمع وإطلاق الحرية الكاملة للرأسمالية أو لرجال الأعمال ، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تعلى رفض فكر اليمين المحافظ واستدعاء تدخل الدولة لتصحيح شيء من أضرار السوق وتساعد ضحاياها من الفقراء والمتعطلين والأقليات ، أما في مصر فهي مرادفة للديمقراطية أو على الأقل مرتبطة بها غير أنها في الحقيقة تعبر عن فكر ومصالح الرأسمالية في أوروبا عندما ازدادت تصفية الملكية المطلقة المستندة إلى حق إلهي ويقايا الإقطاع وكان جوهرها سلامة وحرية رأس المال والرأسمالية ، وحماية الملكية الفردية ، وضمان حرية المالك من تدخل الدولة أو الكنيسة .

ومثال آخر مثل التوفيق بين نتائج العلم والنصوص الدينية نجد إنها قضية توفق بين مصدر متغير ومصدر ثابت ، ومنهج يستخدم الحواس والعقل للمعرفة وآخر يعتمد في المقام الأول على التصديق والإيمان القبلي واستخدام التفسيرات الأسطورية في فهم وحل المشكلات ، والاهتمام بمسألة التنمية في مصر يثير بالضرورة تساؤلات هامة حول واقع القيم في مجتمعنا في إطار عملية التنمية المستدامة ، وإلى أي مدى تكتسب القوى العاملة قيم وسلوكيات التنمية ؛ تلك التي تجعل هذه القوى مؤهلة وقادرة على المشاركة بفعالية في بناء النهضة المنشودة ،

والقيم في أبعادها الثقافية ولادة التفاعل التاريخي بين الإنسان والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به في المجتمع الذي يعيش فيه ، وأي مجتمع لا يمكن أن يقوم بتأدية وظائفه في تحقيق أهدافه بدون منظومة قيم واضحة تشكل وعي الجماعة وتنظم أحكامها على نحو مانتسعى إليه من غايات وتوجه ما يصدر عن أفرادها من سلوكيات وإذا كانت منظومة القيم المستقبلية في الواقع كما اتضح فيما سبق تنذر بالخطر فإن المدخل الحقيقي هو مناخ من الحرية يتحرر من السلطة التي تكبل العقل النقدي ، أداتها نشر ثقافة التساؤل بدلاً عن التسليم الشكلي لما يتم تلقينه أو استدخاله في نسيج القيم أي أن تحرير الذهنية (عمليات عقلية واتجاهات) هي المدخل الأساسي لتحقيق التنمية واستخدام منطق آخر نستطيع من خلاله فهم التعقيدات والتشابكات المعاصرة ، ومناخ الحرية التي تساهم في تحرير الذهنية يؤدي بدوره إلى ميلاد الفرد أو الذات أو ما يمكن أن نطلق عليه ميلاد الفاعل الاجتماعي والاستراتيجية الأساسية لتحقيق ذلك هو أعمال ثقافة التساؤل في مناخ يتيح التفكير في العمليات التي تقف فيما وراء المعرفة وهي تتوقف على مهارة المعلم والمتعلم قبل وأثناء وبعد عمليات التدريس .

(٩-٥-٢) استراتيجيات لتدعيم عمليات ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) :

قام كاسيا وأوكاموتو Tashinobu Kasai & Toshio Okomoto سنة ١٩٩٨ بدراسة تقوم على بناء عامل مساعد على التعلم يكون بمثابة دليل مصاحب للمتعلم في إطار كلي يعتمد على عديد من عوامل التعلم المساعدة ، والنتيجة المتوقعة هي اختبار المتعلم بشكل أعمق لقدرته على حل المشكلات من خلال الملاحظة والتأمل وذلك عن طريق إمداده بجهاز الكمبيوتر كعامل تعليمي مصاحب من ضمن عدة عوامل أخرى في بيئة التعلم ؛ حيث ينبغي على المتعلم إدراك أوضاع وعلاقات تلك العوامل التعليمية بدقة ، ولتحسين القدرة فوق المعرفة أو ما وراء تعليمية ينبغي توفير نموذج يوضح كيف يمكنه إدراك تلك العلاقات^(٤٦).

ومن الاستراتيجيات لتدعيم عمليات الميتمعرفة (التفكير في التفكير) أو ما وراء المعرفة التي تعتمد على فلسفة التساؤل نموذج جون فونتين وإث فويسكو Gwen Fountain & Esther Fusco الذي يرى أن تنمية قدرة المتعلمين على تنمية الوعي والتحكم في عمليات التفكير أساس هام لدمج التفكير في عمليات

التعلللم وهذه العمللة لاساعء فى لملع المعلوماء وتلظلمها وتكاملها ومتابعها وتقللمها أثناء القلام بعمللة التعللم ، ولقد لمارسها اللاللون ءون وعل (للماءا) ولا (كلف) لساسءهم ءلك فى التعللم ولا لءركون قلمة ما لفللون ، ولقد اسءلءم مللج ءوللل الأسئلة بئللاج للءقلق هذا اللءل وهذا نمولج لصلل للءضائة كما لصلل لللجامعة . كما لئلصل من اللءول اللالل (١٧) :

- المجموعة (أ) لسلئلر اسءلءام مهاراء ملل لملع المعلوماء .
- المجموعة (ب) لئللر لئلظم المرفة ، لءكرها ، لوللء أفكار .
- المجموعة (ل) لئللر لئلل المرفة وتكاملها وتقللمها .

السؤال	العمللة اللل لئلرها
(١) ما ءا أفعل ؟	- لئل نقطة لللركلز (لساعء الءاكرة قصلرة المءل) .
(أ) (٢) لما ءا أفعل هذا ؟	- لئل لءل .
قبل (٣) لما ءا لعللر هذا هاماً ؟	- لئل سبل للقلام به .
التعللم (٤) كلف لربلل بما أعرل ؟	- الللرل على الملال الملسب أو الللاقة بلل المرفة اللءلدة والمرفة السابئة أو مرفة المواقف المشابهة (رلل المرفة اللءلدة بالءاكرة بعلدة المءل) .
(ب) (٥) ما الأسئلة اللل أوجلها فى أثناء هذا الموقف .	- اكئلشاف المواقف للر المرفة .
التعللم هل أءللاج لطة معلنة لفهم هذا أو لئلمه ؟	- لللصلم طرلقة لللعلم .
(ل) (٦) كلف اسءلءم هذه المعلوماء فى لوانب	- الللءمام بالللللل فى مواقف أخرى لربل المعلوماء اللءلدة بللبرات

بعد حياتى الأخرى ؟ بعيدة المدى .

التعليم (٧) مامدى كفاءتى فى هذه العملية ؟

- تقييم التقدم .

(٨) هل احتاج بذل جهد

جديد ؟

- لمتابعة ما إذا كان هناك حاجة

لإجراء آخر .

هذه الأسئلة تخلق بناء انفعالياً ودافعياً ومعرفياً وتجعل المتعلمين أكثر مسئولية عن تعلمهم وأكثر إيجابية وعند تكوين خطة تجعلهم ينتقلون من البسيط إلى المركب .

ويقدم هذا من خلال برنامج عام يوجه لجميع المتعلمين وهو برنامج (قف وفكر) وأجب عن الأسئلة المبتا معرفية يقوم به المتعلمون والمدرسون داخل وخارج الفصل ، أو تقدم من خلال أسلوب تفصيلي محدد كجزء من مقرر ، وهذا يساعد على إدراك أن التعليم ليس عمليات ومعلومات متناثرة .

(١٠) ماذا يفعل معلم المعلم فى عصر مابعد الحدائفة ؟

(١٠-١) مراعاة التقلب والاختلاف واللايقين والعلاقات المرنة والاعتماد المتبادل للظواهر والعلاقات ، وشذوذ الظواهر للقياسات الحالية والمعايير المألوفة ، وتقبل الفوضى وعدم الاتزان ، وإدخال الخبرات المعاشة فى التفسير ، ودراسة المشكلات ، وتنمية الثراء فى الفهم والتحليل من خلال الحوار وبناء الفروض ، وأن يتدرب المتعلم على أساليب التفاوض .

(١٠-٢) توقع إجابات متعددة عند التطبيق فى نفس الحالة .

(١٠-٢) التدرب على المهارات والمحاكاة واستخدام أدوات استشراف

المستقبل .

(١٠-٤) أن يهتم بحل المشكلات على المدى البعيد وليس على المدى

القصير فقط ، ذلك لأن تحليل المشكلات قصيرة المدى يعتمد على التحليل السكونى ولكن المشكلات بعيدة المدى فهي تتسم بالدينامية والتغير والتعدد .

(١٠-٥) التدرب على دقة الملاحظة على اعتبار أن الإنسان جزء من الطبيعة وليس في صراع أو خروج عنها ، وأنه جزء من الظاهرة التي يتم ملاحظتها بذاتيته التي يتم من خلالها الوصول إلى الموضوعية (طبيعياً واجتماعياً) ومن ثم يتم التدرب على الملاحظة بالمشاركة .

(١٠-٦) التدرب على اكتشاف العلاقات البيئية بين الظواهر والمشكلات .

(١٠-٧) تقبل حقيقة أنه كلما ازدادت مفاهيم العلماء دقة يزداد انقطاعهم وتواصلهم مع الواقع الحقيقي ، ذلك لأن سبر جوانب معرفة الظواهر لا يتوقف على الجانب الشكلي الظاهري بل على الجوانب غير المرئية والمرئية للظواهر .

ولن يتأتى كل ماسبق إلا من خلال استراتيجيات يطلق عليها نبيل على «استراتيجيات السلب» (٤٨) .

(١١) معلم المعلم وتنمية التفكير التأملی :

(١١-١) يوجد نموذج وضعه جون باريل John Barell (٤٩) لتحقيق التكامل بين ماهو فكري ووجداني بين الأفكار والمشاعر يقوم النموذج باشتراك المتعلمين في الخطوات التي يتبعها أثناء تفكيره لحل مشكلات الحياة ثم يقوم المتعلمين بدورهم بحل مشكلاتهم من خلال التركيز على الخطوات التالية :

(١١-١) استبعد العناصر غير الهامة من المشكلة واتجه لتحديد المشكلة الأساسية .

(١١-٢) أنظر للمشكلة من زوايا متعددة .

(١١-٣) أضف إلى تفكير الآخرين .

(١١-٤) سجل تفكيرك بأي أسلوب يناسبك .

(١١-٢) ويتضمن التدريس التأملی العمليات الآتية :

(١١-٢-١) الاستماع المتفهم المستنير المتعاطف (استماع أولى للتلاميذ وبعضهم البعض) .

(١١-٢-٢) إعطاء نموذج للتفكير (خبرات سابقة / نموذج مباشر) .

(١١-٢-٣) الاشتراك مع المتعلمين في عمل تعاوني (ضغ قانون

للفصل/ترتيب الفصل) .

(١١-٢-٤) اعتبار التعلم مشكلة مطروحة للحل والتجريب (إثارة مشكلات) .

(١١-٢-٥) التخطيط والمراقبة وتقييم التقدم (تسجيلات المتعلمين/ تقديم المعلم للأسئلة) .

(١١-٢-٦) تشجيع التلاميذ نحو التوجيه الذاتي (يسأل نفسه دائماً) .

والتساؤل الدائم يتطلب الإهلاك الدائم للمعرفة من خلال عقلية نقدية تبحث عن الجديد بصفة مستمرة وتستخدم العقل والخيال لاستشراف المستقبل من خلال علم المستقبل .

(١٢) الرؤية المستقبلية ضرورة :

وتقوم تلك الرؤية على الدراسات المستقبلية وهي نوع من الدراسات البينية ونوع جديد من التخصص ناتج عن تفاعل بين تخصصين أو أكثر مرتبطتين أو غير مرتبطتين ، وتتلخص فلسفة هذا النوع من الدراسات في النظرة الكلية غير الجزئية للوجود ، بمعنى أنها تسعى وراء التكاملية بإزالة الحواجز الظاهرية بقدر المستطاع من بين العلوم المختلفة بحيث تحل العلوم المتداخلة المندمجة محل العلوم المنفصلة ، وبالتالي فهي إن كانت لا تلغى خصوصية كل مادة إلا إنها تبرز في نفس الوقت مدى التعقد والشمولية والطابع المتداخل لأغلبية المشكلات الواجب حلها بروح الفريق الجماعي متعدد التخصصات ، وعليه تتيح رؤية واضحة لوحدة العالم والحياة والعلوم .

فعلى سبيل المثال في دراسة مستقبل التعليم وفقاً لتورستن هيوش لا يمكن أن يتجنب العالم الدخول في نقاش عن نوع المجتمع الذي يبحث عنه في المستقبل (نمط معياري استهدافي) تتداخل فيه القيم والتجربة ومن ثم توضع الإرادة البشرية بوصفها الصانع الحقيقي للمستقبل ، فالباحث هنا يتخطى المستقبل المتوقع الممكن تحقيقه إلى رسم صورة المستقبل المرغوب في تحقيقه ، وفي هذا النمط يتم الانطلاق من ذاتية الباحث ويتم تجاوزها مستفيداً من الإضافات المنهجية التي استحدثتها العلوم التطبيقية والرياضياتية مع عدم إغفال أهمية الخبرات

والاستبصارات ، ومن الممكن أن يستخدم الباحث أنماطاً عديدة من الممكن أن ينطلق من الحاضر إلى المستقبل (نمط استطلاعي) أو من المستقبل إلى الحاضر (نمط معيارى) أو ينطلق من الحاضر إلى المستقبل والعكس بالعكس (تغذية مرتدة) حيث يجمع هذا الأخير بين النمطين الاستطلاعي والاستهدافي ويستفيد من التفاعل بينهما مستفيداً من البيانات والحقائق الموضوعية إلى جانب القدرات الإبداعية والتخيل والاستبصار ، ف نشاط مثل النمذجة ينطوى على صياغات كمية وكيفية لمجمل التفاعلات والتشابكات بين المتغيرات الحاكمة في ظل المشاهد المستقبلية المختلفة (٥٠) .

(١٣) المدخل المنظومي (٥١) :

ينظر إلى الفكر الخطى الأحادى باعتباره يتناول المشكلات مثل مشكلة الأمية وطرائق مكافحتها باعتبارها مشكلة تعليمية بعيدة عن المنظور التنموى أو بعيدة عن سياسات مكافحة الفقر أو بمعزل عن مشكلات الزيادة السكانية أو بمعزل عن السياسات الإعلامية التي تهدف إلى ترقية الوعي .

كما نجد التخطيط لمحو الأمية يتم بمعزل عن التخطيط التنموى الشامل للمجتمع أو عندما نضع استراتيجيات لتعليم الكبار يتم هذا العمل بمعزل عن استراتيجية التنمية وهكذا في المجالات الأخرى وهذا الاتجاه يدرس مفاهيم الجانب المعرفي بمعزل عن المهارات المكتسبة (الجانب النفسى الحركى) من تدريس هذه المفاهيم وتدرس كلا من الجانبين بمعزل عن الجانب الوجدانى . كما يدرس المفهوم الواحد في عدة فروع علمية بطريقة خطية ومنفصلة في كل فرع عن الآخر . وهذا يجعلنا نعيد النظر في طرائق تفكيرنا كأولوية أولى وكمقدمة لأي عمل آخر وهذا يتطلب أن نتبنى المدخل المنظومي الذي يقصد به : دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات .

ويهدف الاتجاه المنظومي إلى تنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها ، كما ينمى القدرة على التدبؤ ببعض العلاقات بين المركبات قبل دراستها والربط بين المفاهيم السابقة واللاحقة وإنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً إلى الإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي

ناجح كما يرمى القدرة على التعامل الإيجابي مع البيئة المعرفية والحياتية .

والتحول إلى الاتجاه المنظومي ينطلق من استراتيجية بعيدة المدى حيث يتم إدخال هذا الاتجاه في التعلم من بداية التعليم الأساسي ولكننا سننتظر حوالى عقدين من الزمن لنرى النتائج لهذا يجب استخدام استراتيجية قصيرة المدى يتم تحويل الطلاب فيها من الخطية إلى المنظومية في أي مرحلة من مراحل التعليم وفي أي منهج حيث يتم تحويل مسار التعليم بسرعة أكبر وفي تكامل مع الاستراتيجية بعيدة المدى .

(١٤) التخيل التصوري وحرية التفكير :

كان هنري بوانكاريه عالم الرياضيات تلقائياً قليل الوعي مولعاً بالحلم أكثر من المنهج العقلاني ، وعلى ما يبدو يتواءم مع الأعمال ذات الخيال الخالص ودونما تبعية للواقع ، وقد نجح في البحث الرياضي . والحدس عنده لا يتأسس بالضرورة على دليل من الأحاسيس ، ويرى أنه عندما تنشغل بعلم الهندسة أو بأي علم فمن الضروري أن يكون هناك شيء آخر غير المنطق في البحث ، وليس لدينا لتحديد هذا الشيء الآخر ، كلمة أخرى غير الحدس ، فما هو غير منطقي في البرهان والإثبات هو الحدس الذي يتحدد بزه عملية توصف بأنها عنصر مساعد للفكر .

وإذا كانت هناك مناداة بأن يصبح التعليم في مجتمعاتنا تعليماً للجميع ، وأن تتاح فرص التميز للجميع ، فالتاريخ يخبرنا أن ألبرت أينشتاين كان مجرد موظف مدنى في المستوى المتوسط بسجل أكاديمي غير متميز فقد كانت درجاته في المجموع الكلى للامتحان النهائي في المدرسة الفنية العليا تشير إلى أنه ليس ممتازاً بل جيداً ، كما أنه فشل مرة في أن يحصل على درجة الدكتوراه .

ويوجد جزء رئيس في تفكير أينشتاين الإبداعي وهو التخيل التصوري (الذي يؤدي إلى الصور الذهنية) وهو يتأسس على تعريف آخر للحدس وهو التصور الذهني ، واتساقاً مع فلسفة «كانط» فإن المعنى التصوري هنا هو التخيل التصوري أو تداعيات الصور الذهنية التي تجردت من الظاهرات التي رآها في الواقع (عالم المدركات الحسية) . وهذا يعنى أن الفكر الإبداعي يحدث في التخيل التصوري ثم تعقبه الكلمات فالفكر الإبداعي في جوهره غير اللفظي كما كان

تفكير «بوانكاريه» و «أينشتاين» تفكيراً شبكياً يركز على التخيل التصوري حيث العمل بدون تخطيط أو هدف مسبق ، وربما كانت الثقة في النفس لتطبيق المعلومات من مجالات مختلفة على مشكلات العلوم الطبيعية سبباً في أن اكتشف أينشتاين النظرية العامة للنسبية فجأة بينما كان يحلم يقظاناً ، وأحلام اليقظة تشبه اللاوعي في أنها لاتعرف حدوداً ، و«بيكاسو» يقول : إن الصورة لا يتم التفكير فيها والاستقرار عليها مسبقاً ، الفكرة هي نقطة البداية ولا شيء أكثر من هذا ، وهذا يعنى أن العلم والفن عندما يمارسان على أعماق المستويات يكونا مغامرات في المجهول (٥٢) .

(١٥) تنمية مهارات التفكير الناقل :

نتيجة تشظى المعارف وتسارع تحولاتها أصبحت نسبية النظرية وسرعة دحضها تؤدي بنا إلى حالة من عدم اليقين ، وبالتالي أصبحت الفلسفة حاضرة في نظم العلوم انطلاقاً من وحدة تكامل المعرفة ، وأصبح الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقل من أجل كشف تناقضات في الفكر والواقع ، وهذا يتم عن طريق تنمية مهارات التركيز وجمع البيانات والتنظيم والتحليل والإنتاج والتكامل والتقويم، ويتم التدريب على تلك المهارات أثناء عرض المحتوى الدراسي .

(١٦) الاكتشاف الموجه (٥٣) :

الاكتشاف الموجه يمكن تعريفه بأنه اكتشاف عن طريق العرض -Exposition ، أو عرض موجه من المعلم ، وهو أسلوب تغلب عليه عمليات الاستقراء بجانب عمليات الاستنباط ، حيث يقوم المعلم بوضع المتعلم أمام مشكلات تدفعه إلى التفكير واكتشاف المعرفة ، ويتم إدارة هذا الموقف من خلال مناقشة موجهة من خلال مجموعة من الأسئلة المعدة سلفاً إعداداً محكماً ، مع تقدير القدر المناسب من التوجيه من المعلم في الوقت المناسب بهدف مساعدة المتعلم على اكتشاف المعرفة .

ويقتضى إعداد هذه المواقف تحديداً مسبقاً لدور كل من المعلم والمتعلم ، دور المعلم هو دور الموجه أو المرشد يقدم الأمثلة ، والحالات الخاصة يتعبها بسلسلة من الأسئلة المعدة جيداً ، ويتلقى إجابات المتعلمين يوجهها الوجهة التي تخدم الوصول إلى المعلومات والتعميمات وذلك بإجاباته عن الأسئلة ، وطرحه للأسئلة المفتوحة

الإجابة ، ثم يعاون المتعلمين على تطبيق التصميم على حالات جديدة ، ولذلك يظل المتعلم نشطاً وفعالاً يعالج المعرفة ويتوصل إلى معرفة جديدة .

(١٧) منطق بديل يتعامل مع التعاقد في الظواهر والمشكلات :

نظراً لتعقد وتشابك المجالات والمشكلات أصبح من الصعوبة خفض الظواهر أو المشكلات إلى مبدأ بسيط مثل الجريمة المنظمة ، أو تجليات الكوكبية (العولمة) . فالظواهر والمشكلات متصلة ببعضها البعض وإننا لانتعامل مع كلية نظام ما بل نتعامل مع أوجه معينة منه ، والتراكيب التي تبدو ذات معنى بسيط غالباً ما تميل إلى أن تكون ذات طبيعة متعددة الأبعاد وفي ظل مبدأ عدم اليقين يصبح من العسير تكوين مناظر تام أو معادل موضوعي للسلوك الذي نعبر عنه حتى لو حللنا ذلك التعبير اللغوي إلى عناصره الأولية ، ذلك لأن الأمور المعقدة تنقسم بوجود عدد كبير نسبياً من العوامل المجهولة (٥٤) .

وإذا كان المنطق الصوري ثنائي القيم يرى أن القضية إما أن تكون صادقة أو كاذبة وأن النقيضان لا يجتمعان من خلال صورية وسكونية غير واقعية فإن المنطق البديل المتمثل في المنطق الجدلي وكذلك المنطق الضبابي Fuzzy logic ، يمكن أن يستوعب التناقضات والتعامل مع الأزمان والأخطار غير المتوقعة . هذا المنطق الأخير (الضبابي) يهدف إلى تكوين استنتاجات منطقية تقريبية وليست جازمة أو مكتملة فهو يرفض المنطق الصوري الذي يمكننا من باب التبسيط أن نقول منظور إما ... أو إلى منطق يتناول هذا وذاك في نفس الوقت ويحاكي قدرة العقل البشري على توظيف ملكاته الخاصة في التفكير المنطقي التقريبي بدلاً من التفكير المنطقي اليقيني الدقيق ولقد اعتمدت برمجة الذكاء الاصطناعي على استغلال قدرة العقل المرنة على تجاوز عدم اليقين وترجمتها إلى منطق يبدو ضبابياً أو مشوشاً ، ويقوم جوهر هذا المنطق على تحديد درجة الانتماء بين الصفر والواحد الصحيح تعكس درجة الانتماء القريبة من الصفر أي تعكس انتماء ضعيفاً في حين أن درجة الانتماء القريبة من الواحد الصحيح تعكس انتماء قوياً إلى الفئة محل الاهتمام فهو يعبر عن ظلال مختلفة للحقيقة عكس المنطق الثنائي (الصوري) الذي ينسب إلى كل حدث قيمة صفر أو الواحد الصحيح فالقضية إما صادقة أو كاذبة بدون أية ظلال أو تدرجات أو نسبية في الحكم وهذا لا يصلح عند

حدث أزمات تتطلب اتخاذ القرارات في ظل محدودية المعلومات وفي ظل الجهل الجزئي للحقيقة الكاملة فهذا تصبح الحاجة إلى منطق تقريبي يستوعب كافة الاحتمالات التي نتراوح وتتدرج بين هذا وذاك ولا يصلح معها منطق إما ... أو بل يصلح معها منطق هذا ... وذاك وهو ما نطلق عليه المنطق الضبابي (٥٥) .

المراجع والحواشي

(١) فؤاد أبوحطب : نحو فلسفة جديدة لعلم النفس ، المجلة النفسية للدراسات النفسية ، العدد ٢٣ ، المجلد التاسع ، يوليو ١٩٩٩ ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية (القاهرة ؛ مكتبة الأنجلو المصرية ، العدد ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩) ص ٨-٢٠ .

(2) Andre lalande - vocabulaire Technique et critique de la philosophie (Paris; Presses universitaires de France, Neuvieme edition 1962) P.640.

(3) Francoise Raynal & Alain Rieunier, **Pedagogie : Dictionaire de concepts** (Paris; cles-ESF editeur, 1997) P.234.

(4) Andre Lalande : **Vocabulaire Technique et Critique de la philosophie**, Ibid, P.640.

(٥) مجدى عبدالحافظ : العدالة في مصر ، محاضرة أقيمت في رابطة التربية الحديثة ، مارس ١٩٩٨ . و : مجدى عبدالحافظ ، نحن ؛ بين العدالة ومابعداها - مجلة قضايا فكرية (القاهرة ؛ دار قضايا فكرية ، الكتاب التاسع عشر والعشرون ، أكتوبر ١٩٩٩) ص ٢٦٣-٢٨٤ .

(٦) هنرى لوفيفر : ما العدالة ؟ ترجمة كاظم جهاد (دمشق ؛ دار ابن رشد ، ١٩٨٣) ص ٧-٤٠ .

(٧) أحمد حسان (مترجم ومعد) : مدخل إلى مابعد العدالة (القاهرة ؛ الهيئة العامة لقصور الثقافة ، وزارة الثقافة ، مارس ١٩٩٤) ص ١٠ .

(٨) هنرى لوفيفر : مرجع سابق ، ص ٥٧-٦٢ .

(٩) محمد على الكردى : من الوجودية إلى التفكيكية (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٨) ص ٢٢٦-٢٣٣ .

(١٠) أحمد حسان : مدخل إلى مابعد العدالة ، مرجع سابق ، ص ١٦٥-١٦٦ .

- (١١) المرجع السابق : ص ص ١٧٩-١٩٢ .
- (١٢) المرجع السابق : ص ٢٣٣ .
- (١٣) آلان تورين : نقد الحدائفة ، ترجمة أنور مغيث (القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة ، ١٩٩٧) ص ص ٢٩٦-٣٠٠ .
- (١٤) المرجع السابق : ص ص ٨-١٠ .
- (١٥) المرجع السابق : ص ٤٤٩ .
- (١٦) أنطوني دى كرسبلى وكيليث ميلوج : أعلام الفلسفة السياسية المعاصرة ترجمة ودراسة نصار عبدالله (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩) ص ٢١ .
- (١٧) المرجع السابق : ص ص ٢٠-٢٤ .
- (١٨) مجدى عبدالحافظ : الحدائفة في مصر ، مرجع سابق ، ص ٤ .
- (١٩) أنطوني دى كرسبلى ، كيليث ميلوج : مرجع سابق ، ص ٨٦ .
- (٢٠) المرجع السابق : ص ٢٠ .
- (٢١) أحمد حسان : مدخل إلى مابعد الحدائفة ، مرجع سابق ، ص ١٦ .
- (٢٢) المرجع السابق : ص ١٦٦ .
- (٢٣) آلان تورين : نقد الحدائفة ، مرجع سابق ، ص ص ٣٠٢-٣٠٣ .
- (٢٤) المرجع السابق : ص ٣٠٧ .
- (٢٥) المرجع السابق : ص ص ٤٥٠-٤٥١ .
- (٢٦) المرجع السابق : ص ٤٥٤ .
- (٢٧) المرجع السابق : ص ص ٤٦٢-٤٦٣ .
- (٢٨) منى أبو سنة (محرر) ندوة التنوير بين مصر وأوروبا ، (القاهرة كلية التربية جامعة عين شمس ، مركز تطوير اللغة الإنجليزية ، مركز بحوث الشرق الأوسط ، ١٤-١٥ نوفمبر ١٩٩٣) ص ص ١-٤ .

- (٢٩) صحيفة الأهرام ، مصطلحات فكرية ، فرضية جودل ، الملحق الأدبي ٢٠٠٠/٤/٢١ ص ٦ .
- (٣٠) مراد وهبة : المعجم الفلسفي ، (القاهرة : دار قباء ، ١٩٩٨) ص : ٥١٥ ، ٢٨٤ ، ٦٨٨ .
- (٣١) الزواوي بغورة : أركيولوجيا الأدب من خلال قراءة فوكو لأديب سوربالي ، مجلة إبداع (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد العاشر ، أكتوبر ١٩٩٧) ص ٣٦ .
- (٣٢) مجدي عبدالحافظ الحدث في مصر ، مرجع سابق ص ١٧ .
- (٣٣) ألفن توفلر : تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة ، تعريب ومراجعة فتحى بن شتوان ونبيل عثمان (مصراته : الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، ١٩٩٢) ص ٥-١٢ .
- (٣٤) مراد وهبة : مابعد التنمية الثقافية ، المؤتمر السنوى السادس الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٥-٢٧ يناير ١٩٩٨) ص ٣٠-٣١ .
- (٣٥) محمد على الكردى : من الوجودية إلى التفكيكية ، مرجع سابق ، ص ٢٣٤-٢٣٩ .
- (٣٦) بروس هنريش : أبحاث المخ وعلم النفس الفولكلورى ترجمة خالد حسين ، مجلة الثقافة العالمية (الكويت : المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٩) ص ١٦٤-١٧٣) . و : جيرالد ، إدمان نحو بناء صورة للمخ ترجمة شهرت العالم المرجع السابق ، ص ١٣١ .
- (٣٧) اسماعيل صبرى عبدالله : توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة (القاهرة : منتدى العالم الثالث ، ١٩٩٩) ص ٧-٢٤ .
- (٣٨) معهد بحوث الأمم المتحدة : حالات فوضى ، الآثار الاجتماعية للعملة ، ترجمة عمران أبو حجلة ، مراجعة هشام عبدالله (بيروت : العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٧) ص ٢٩-٣٠ .

(٣٩) ج.ج. كراوثر ؛ قصة العلم ، ترجمة وتقديم يمنى الخولى ، بدوى عبدالفتاح (القاهرة ؛ الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٩٩) ص ص ٣٠٩-٣٢٧ .

(٤٠) المرجع السابق : ص ٣٠٩-٣٢٧ .

(٤١) والتر تروت أندرسون : عصر الجينات والإلكترونيات ، ترجمة أحمد مستجير (القاهرة ؛ كتاب سطور ، ١٩٩٧) ص ٢٥٩-٢٨٣ .

(٤٢) بروس هنريش ؛ أبحاث المخ وعلم النفس الفولكلورى ، مرجع سابق ص ١٦٤ .

(٤٣) عزيز حنا : بل المزيد من التشابك هو المطلوب (القاهرة ؛ مؤسسة الأهرام الصحفية ، ١٦ أبريل ١٩٩٩) .

(٤٤) أسامة الخولى : في مناهج البحث . وحدة أم تنوع ، مجلة عالم الفكر (الكويت وزارة الإعلام ، المجلد العشرون ، العدد الأول ، أبريل - مايو - يونيو ١٩٨٩) ص ص ٤-٦ .

(٤٥) جاك ديلور وآخرون : التعلم ذلك الكنز المكنون (القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٩٩) ص ١٨ .

(46) Toshinbu Kasai & Toshio okamoto : The Development of an Intelligent Learning Environment for Supporting Meta-Cognition Enhancement - ED- Media (ed Telecom) In [http : / www. ai. is. uec. ac. Jp/index/Bulletin/ absrtacts/ abstract 12. txt](http://www.ai.is.uec.ac.jp/index/Bulletin/abstracts/abstract12.txt). 1998.

(٤٧) صفاء الأعسر : تعليم من أجل التفكير (القاهرة ؛ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٨) ص ص ٥١-٥٩ .

(٤٨) نبيل على : عملية إطلاق العقل العربي ، وجهات نظر في الثقافة والسياسة والفكر (القاهرة ؛ الشركة المصرية للنشر العربي والدولى ، السنة الأولى ، العدد الثامن ، ١٩٩٩) ص ص ٢٦-٣٣ .

(٤٩) صفاء الأعسر : تعليم من أجل التفكير ؛ مرجع سابق ، ص ص١٦٧-١٧٣ .

(٥٠) محمد عبدالمعظم شلبي : علم اجتماع المستقبل والمجتمع المصري ، دراسة استشرافية للأوضاع الاجتماعية المصرية - العربية ، في ضوء النظام العالمي الجديد ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ص ص٢٦-٣٦ .

(٥١) فاروق فهمي ، جولايسكي : الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم للقرن الحادي والعشرين (القاهرة : المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر ، ٢٠٠٠) ص ١١٨ .

(٥٢) آرثر ميللر ؛ ثقافات القدرة الإبداعية - ديوجين (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونيسكو العدد ١٧٧/١٢١) ص ص٤٣-٥٦ .

(٥٣) صلاح الخراشي ؛ دراسة تجريبية لفاعلية استخدام الاكتشاف الموجه ، التربية المعاصرة (القاهرة مركز التنمية البشرية ، يونيو ١٩٨٨) ص ص٢٥٨-٢٥٩ .

(54) Bruce Demonds : What is Complexity ? , The Philosophy of Complexity (Machester, Manshester Metropolitan University Centerfor Policy Modeling, 1995) pp1-12.

(55) Lotfy A. Sadek : Fuzzy logic, Neural Networks and Soft Communications of ACNI, Vol37, No3, March 1994) pp77-78.

الفصل السادس

البحث التربوي ومنطق ما بعد الحداثة

الفصل السادس

البحث التربوي ومنطق ما بعد الحداثة (١)

مقدمة :

عاشت البشرية وهي ترى اللامنطق في الوجود الطبيعي والاجتماعي ، وقد بذلت الجهود البشرية لإضفاء المنطق على الوجود ، سواء تم ذلك من خلال بناء فكر ديني يعطي المغزى والنظام للوجود ، أم من خلال الكشف عن كوامن هذا الوجود من خلال التأمل تارة ومن خلال الخيال تارة ثم من خلال منهج علمي يقوم على وصف الوجود وتفسيره وفهمه ، إلا أن الاستراتيجية الكامنة في هذا النهج هو محاولة عزل الظواهر عن بعضها ودراستها باعتبارها نظاماً مستقلاً ، وفي هذا الأمر يجري تبسيط الظواهر حتى تصورنا أن النظام قائم وما علينا إلا البحث عنه .

وعلى ضوء ذلك مرت البشرية بعدة طرق للتفكير في الوجود ، الأولى هي المنطق الصوري الذي رأي الحياة بغير تناقض ، وحول العالم إلى علاقات صورية لا تكشف عن طبيعة الكون التناقضية ، وسارت على نفس نهج رفض التناقض زملة من العلماء الذين بسطوا العالم أيضاً وجزأوه ، ولكن اكتشاف التناقض فرضته بصورة كبيرة تلك الكارثة فوق البنفسجية التي حيرت الإشعاع الحراري والطيف غير المرئي ، ولم يحلها سوى ماكس بلانك الذي قبل افتراض التناقض حتى يتمكن من تفسير هذه الكارثة ، فتعرف بالفعل على التناقض وأكد وجوده . كما كشف أينشتاين عن سياق أكبر ينسب إليه الوجود الذي نعيشه على كوكب الأرض .

وسعت البشرية نحو منهجية التناقض (المهجية الجدلية) فدعم المنطق العلم ، فإذا بنا أمام عالم يتسم بالفوضى أكثر مما يتسم بالنظام ، ولا يمكن الكشف عن ذلك إلا من خلال رؤية الوجود الإنساني بما يتسم به من تشابكات تحول دون تبسيطه ، وإن أصبحت المسئولية أكبر على عاتق العقل الإنساني للوقوف على

(١) أ. د. طلعت عبدالحميد .

حقيقة الكون الذي نعيش فيه ، لذلك تعتبر رؤية الكون من منظور تعقدي أمراً لازماً حتى يستمر الإنسان في التعرف الحقيقي على واقعه ، ومن هنا ظهرت منهجية التعقد التي ترى الكون من خلال الجدال بين النظام والفوضى ، ويزوغ نمط جديد من التفكير يقوم على التعقد ، والتفكير يقود إلى المنطق ، والمنطق يقودنا إلى منطق جديد هو المنطق الضبابي الذي يرفض اليقين وينبذه ، وهذا المنطق الضبابي يفرض على التربية أن تسعى لتغيير عقلية طلابها من مرتكزات التبسيط المخل للكون ومرتكزات اليقين إلى مرتكزات الفوضى واللايقين خاصة بعد ظهور نظرية اللاتحدد عند هيزنبرج ، ومما هو جدير بالذكر أن تسييد هذا المنطق يتطلب أن يكون المعلم والطالب والباحث والعالم كلهم يرون أهمية الرؤية الضبابية للكون .

والورقة التالية تسبر غور المنطق منذ نشأته حتى ظهور المنطق الضبابي ، في استعراض لطرق التفكير المختلفة ، وتعرض بعد ذلك لضرورة منهجية التعقد، وكيف يمكن استثمارها استثماراً أمثل .

نتناول الدراسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلم جوانب عديدة ؛ إلا أن هذه الدراسة سوف تقتصر على التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثاً ، وإن كان ذلك يتطلب تنمية بعض المهارات المتعلقة بالأداء ؛ فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر على التنمية الذهنية (عمليات عقلية واتجاهات) من خلال البحث فيما وراء مناهج البحث كالممارسات والمفاهيم المستخدمة في البيداجوجيا والاندراجوجيا على اعتبار أن الحدأة ومابعد الحدأة قد أسهمت بطريقة مباشرة في بعض الأحيان وبطريقة غير مباشرة في أحيان كثيرة في توجيه مسارات البحث العلمي ومناهجه .

وبالتالي يصبح من الضروري أن تتجه هذه الدراسة إلى المقصود بالحدأة ومابعد الحدأة للتبيين جوهر فلسفة العلم الموجه للعلم التربوي في عصر الحدأة ومابعد الحدأة والمنهجية التي بدأت في التشكيل لدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية التي باتت أكثر تعقيداً خاصة بعد أن أصبح دور المعلم في العملية التعليمية يميل إلى أن يكون مجرد ميسر ومشارك وبوصفه متعلماً مدى الحياة ، تعلماً مستمراً في عالم يسوده التعقد والتشابك في مشكلاته التي تتسم باللاتحدد واللايقين مما

أضعف إمكانات التنبؤ والتحكم التي كانت سائدة في عصر الحدائفة ، وأصبحت قدرتنا على التنبؤ مشروطة - وفقاً لرأي فؤاد أبوحطب - بأن الفيزياء الجديدة قد غيرت نظرتنا للكون ولأنفسنا مما يفتح مجالاً أكبر لذاتية الباحث في ظل مسلمات قائمة على النسبية وعدم اليقين بعد أن أصبحت النماذج التفسيرية Paradigms الخطية والقائمة على اختزال التعقد في الظواهر ، غير قادرة على الفهم والتنبؤ في ظل الحتمية التي كانت موجهة لتلك النماذج الإرشادية ، وبالتالي بات الأمر يحتاج إلى عملية إزاحة أنموذجية Paradigms'shift في ظل الاحتمية وعدم اليقين مع ضرورة وجود منهجية ومنطق يمكن للباحث من خلالهما فهم ما يحدث وهو الذي يمكن أن يبدو للبعض متسماً بالفوضى ، فالمعلومات تكاد تتطاير عبر شبكات الاتصال دون أن تلتج حتى الآن معرفة متكاملة عن الكون وعن أنفسنا .

لا يمكن للمعلم أن ينجح في أدائه لمهنته ما لم يستمر أثناء أدائه لها في الحوار مع العلم من ناحية والحوار مع المجتمع من ناحية أخرى ، وبالتالي فهو باحث بالدرجة الأولى ، باحث في العلوم الطبيعية ، وباحث في العلوم الاجتماعية التي تتصل بتخصصه وعلاقاته مع الآخرين في مجتمعه ، ومن ثم فإن العمليات التدريسية التي يقوم بها هو وطلابه هي عمليات تتم في سياق هذين النمطين من الحوار ، وهذا الحوار يتطلب أن يقبل المعلم على دراسة الظواهر المختلفة وهو مسلح بمنهج فكري يقود تفاعله مع كل من العلم والمجتمع ، فهو وطلابه في حوار دائم مع العلم بكل فروعهِ وتبايناته ، وهذا الحوار ، شاء أم لم يشاء المعلم ، محمل بعبء التاريخ من ناحية ، ومحمل بعبء المستقبل من ناحية أخرى ، وفي إطار هذه المسؤولية فإن العقل الباحث يصنع حاضره .

والمهجع الذي يقبل به المعلم على ظاهراته بالدراسة والبحث هو نمط من التفكير ، أهمها التفكير الصوري ثم التفكير الاستقرائي ثم التفكير الجدلي الذي لا ينكر النمطين الأول والثاني ولكنه يتجاوزهما ، وتتوقف طريقة التفكير التي يتبعها الإنسان على مدى فهمه للظواهر التي يتعامل معها ، فقد يرى في الحركتين الطبيعية والاجتماعية علاقة خطية فيصبح عندئذ أسيراً للفكر الصوري ، وقد يرى تبعية الواقع للفكر فيقع أيضاً أسيراً للفكر الصوري ، وقد يرى أن الفكر تابع للواقع ، ويرى العلاقة بين السبب والنتيجة علاقة خطية أو شبكية أو علاقة بسيطة فيقبل على دراسة الظواهر من خلال المهجع الاستقرائي ، وعندما تبين

للإنسان أن التناقض خاصفة أساسفة تلظم الكون فضطر إلى فففر طرفقه فف الففكر حتى فسروب هفا التناقض وفخصفه للدراسة ، كما فكتشف الإنسان أن البسافة والقناعة بها قاففه إلى سوء فهم الكون ففث أدرك أن الففقف هو طرفة أخرى للوجود لافمكنه فجاهلها ، وأن العلاقات بفن عناصر الظواهر المختلفة لفسف صاحبة انجاه واحد ، فإذا بالففكر الجدلف (الدفالكفكف) ففحول إلى منهج أساس فف دراسة الظواهر المختلفة ، وعرف الإنسان ففقف أن فهم الكون من خلال البفث عن النظام ففه لن ففوده إلى ففقفه ، فأصبف الفوفف ظاهرة داهمة للفكر الإنساني علفه أن فدرسها دراسة فكافف دراسفه للنظام فظهرف نظرفاء فدفئة مثل نظرفة الفوفف ونظرفة الكوارف إلى جانب نظرفة النظم بعد أن ضمنها فصوراء فدفة للكون لافبف أسسها على مفهوم الفوازن ، وظهرف علم السفبرناطفقا الفف فسروب كل ذلك وفلك ، ولفظ الففكر الإنساني إمكانيه الوصول إلى الفقفن ، فأصبح الاحتمال هو السمة الفالبة على علاقات الإنسان بالكون الفف فعفش ففه .

إذا كان المنهج فف آخر الأمر طرفة فف الففكر فإن المنطق الفف فسفخدمه البافف فف دراسفه هفه فمثل بؤرفها وجرها ، وأي ففمفة مهبفة للمعلم لم ففصب على المنهج فففسفهدف فففففة فففر طرفة المعلم فف الففكر فإنها لاففصع أفدبها على الأفر البافف من العملية الففلمفة ألا وهو المنهج أو طرفة الففكر ، وفكفسب الدراسة هشاشة لاففوى ولافففسفم على مسطرة الجدوى والفدفة .

وإذا كان العالم قد عاش مرلفة الحدائفة منذ الفورة الصناعفة الأولى فإنه ففحرك بفطف فرفة ففما أطلق علفه الغرب بفقف مابعد الحدائفة ، وكل فقف لها خصائصها وسمائفها الفف فمفزها ، ولكن ما فركز علفه افتمام هفا البفث هو ذلك الأفر البافف من كل هفه المراحل ألا وهو البعد المنطقف فف هفا الفحول ، أي طرفة الففكر ، أي الفحول الذهنف الفف يؤهل الإنسان عامة ، والبافف على وجه الفصوص للفاعمل الإفجابف مع هفا الفحول .

*** ماذا ففعل البافف والمعلم فف عصر مابعد الحدائفة ؟**

(١) مراعاة الفقلب والاففلاف واللافقفن والعلاقات المرنة والاعتماد الففبادل للظواهر والعلاقات ، وشذوذ الظواهر للقفاساف الفائف والمعافر المألوفة ،

وتقبل الفوضى وعدم الاتزان ، وإدخال الخبرات المعاشة في التفسير ، ودراسة المشكلات ، وتنمية الثراء في الفهم والتحليل من خلال الحوار وبناء الفروض ، وأن يتدرب المتعلم على أساليب التفاوض .

(٢) توقع إجابات متعددة عند التطبيق في نفس الحالة .

(٣) التدرب على المهارات والمحاكاة واستخدام أدوات استشراف المستقبل .

(٤) أن يهتم بحل المشكلات على المدى البعيد وليس على المدى القصير فقط ، ذلك لأن تحليل المشكلات قصيرة المدى يعتمد على التحليل السكوني ولكن المشكلات بعيدة المدى فهي تتسم بالدينامية والتغير والتعقد .

(٥) التدريب على دقة الملاحظة على اعتبار أن الإنسان جزء من الطبيعة وليس في صراع أو خروج عنها ، وأنه جزء من الظاهرة التي يتم ملاحظتها بذاتيته التي يتم من خلالها الوصول إلى الموضوعية (طبيعياً واجتماعياً) ومن ثم يتم التدريب على الملاحظة بالمشاركة .

(٦) التدريب على اكتشاف العلاقات البيئية بين الظواهر والمشكلات .

(٧) تقبل حقيقة أنه كلما ازدادت مفاهيم العلماء دقة يزداد انقطاعهم وتواصلهم مع الواقع الحقيقي ، ذلك لأن سبر جوانب معرفة الظواهر لا يتوقف على الجانب الشكلي الظاهري بل على الجوانب غير المرئية والمرئية للظواهر .

ولن يتأتى كل ماسبق إلا من خلال استراتيجيات يطلق عليها نبيل على «استراتيجيات السلب» .

(١) منطوق مستهدف تربوياً :

إذا كانت التربية في عصر الحدائفة - الصناعي - ذات الطابع البرجماتي قد اكتفت بطلبية مطالب سوق العمل وحولت المدارس إلى مصانع تنتج بشراً بالجملة يتم إعادة إنتاجهم ضمناً لاستقرار الوضع الراهن ؛ فقد ظهرت مع صورة المعلومات فلسفة تربوية تنادي بالتغيير ومداومة نقد الواقع من أجل تصويبه وتدعو لاسترداد إنسانية الإنسان حتى يسترد المجتمع عقلانيته واتساقه ، وتدعو إلى اعتماد مناهج التربية لاستراتيجيات السلب (الإحلال) الذي يتطلب مداومة إحلال المعارف والخبرات والمهارات التي باتت سريعة التقادم بأخرى جديدة ،

وأصبح هدف التعليم هو أن نعلم الإنسان كيف يتعلم ذاتياً ؟ أي يهلك قديم ما يعرفه ويتقنه ويمارسه ويتجاوزه بجديد ، وأصبحت أنواع التفكير منطلقة من السلب كالتفكير الخلاق ، والتفكير النقدي ، والتفكير التغييري ، والتفكير التناقضي . هذا في الوقت الذي نجد فيه أن المعرفة قد ضاعت في خضم المعلومات ، وكادت المعلومة تضيق في وابل الرسائل المتطايرة التي لا تترك للإنسان مهلة للتمعن والتفكير والاستيعاب (١) .

هذا يفرض علينا اختراق حاجز التعقد الذي يفصل بين الظاهر والباطن ، وسبر أغوار الباطن والمستتر (٢) .

وإذا تم تفعيل الشرط الأساسي للخروج من الأزمة (استراتيجية السلب) فإنه يلزم تأسيس منطق جديد يتعامل مع معطيات الواقع المتغير المعقد مثل المنطق الجدلي ، والمنطق الضبابي بديلاً عن المنطق الصوري ، واستخدام منهجية التعقد، وتفعيل الدراسات المستقبلية .

(٢) المنطق الصوري :

يرى سامي النشار أن عيب المنطق الأرسطي يكمن في صورته البحثية ، على اعتبار أن الأرسططالية في جوهرها ماهي إلا فلسفة للصورة أو التصور منظوراً إليه من الناحية الكيفية ، أما العلاقات الكمية فلا مكان لها . والعلم الحديث جعلته الوضعية ذا جوهر كمي ورياضي . ويضع فرانسيس بيكون قواعد المنهج التجريبي ليرسم الخطوط الأولى لمنطق استقرائي يختلف في جوهره عن منطق أرسطو الصوري ، فالمنطق الصوري يقوم على تصور أرسطو للعلية ، ومن خلال معرفتنا للماهية نعرف كل ما يصدر عنها من حركة وسكون أو ظواهر . غير أن نقد «بركلي» و «مالبرانش» انصب على بيان أن تصور وجود علاقة عليية بين تتابع فكرتين باستمرار هو مجرد عادة ذهنية تسمى اعتقاداً ، فنحن لانعرف حقيقة العلة بين حادثتين متعاقبتين وإنما نلاحظ الترابط ، لهذا نشأ المنطق الجديد أو المنهج الاستقرائي معارضاً لمنهج القياس ، وينادي بالملاحظة والتجربة والتحقيق والتحليل والتركيب ، وهذا المنطق جزء من فلسفة حمية ، فلم يعد للفكرة الكلية أي اعتبار كأساس للعلم وإنما الذي يوجد هو صور جزئية وتعبيرات مباشرة للحقيقة الفردية ، فالواقع يجمع بواسطة استدلالات جزئية للوصول إلى قوانين

وأحكام عامة ، والقانون العلى العام تكونه التجربة وليس الرابطة العقلية البينة بذاتها . إذن هذا المنطق يستند إلى الما صدق الذي يؤدي إلى المفهوم ، عكس المنطق الأرسطي الذي ينطلق من عكس هذا ، وهو ينتقل من الجزئي إلى الكلي ، والاستقراء لا يتم لكل الجزئيات بل نتخير نماذج منها نقيم عليها تجاربنا لاستخلاص القانون العام (٢) .

ويرى ليبنتز أن المنطق هو الذي يولد العلم وهو الذي ينشئ ككل الارتباطات العقلية بين التصورات بطريقة ميكانيكية ، ونستطيع أن نصل إلى الماهية بواسطة العمليات الأوتوماتيكية لارتباطات قياسية انطلاقاً من الما صدق ، وبالتالي كان ليبنتز هو المبشر بالمنطق الرمزي أو المنطق الرياضي ، وهذا المنطق يبين لنا العمليات التي تحدث في الذهن أثناء الاستدلال ، ويضع رموزاً تعبر عن هذه العمليات ليست حسية بل بديهيات ومسلمات تقوم عليها الاستدلالات ، وعندما نمضي في الاستدلال نحصل على عمليات أخرى عكس المنطق الصوري الذي يقوم على صورة واحدة من صور الاستدلال (٤) .

وإذا كان المنطق يعد علماً معيارياً ويقدم قوانين ضرورية مجبرة وهي شرط أساسي لوجود الفكر ، وتقوم عليها المعرفة والمنطق الصوري وفقاً لهذا هو علم قوانين الفكر ، وهذه القوانين يراها النشار في قانون واحد ، فالقانون الأول ؛ الهوية حيث حقيقة الشيء لا تتغير ، فالحقيقة هي هي ، والقانون الثاني ؛ قانون عدم التناقض يثبت الحقيقة من ناحية سلبية ، فالحقيقة لا تكون هي نقيضها في نفس الوقت ، والقانون الثالث هو الصورة الشرطية للثاني ، فالحقيقة هي إما أن تكون كذا وإما ألا تكون كذا . وهذه القوانين تقوم أساساً على عدم استطاعتنا أن نثبت قضيتين متناقضتين ، ولكن اجتماعياً هناك من يجمع بين المتناقضين (٥) .

(٣) المنطق الجدلي :

على عكس المنطق الأرسطي السكوني لا يعترف المنطق الديالكتيكي المثالي الهيجلي ولا المادي الماركسي الذي يوحد بين الأضداد في مركب جديد وبالتالي فهو لا يعترف بمنطق إما ، أو ، بل هذا وذاك في مركب جديد ، فالأضداد رغم صراعها فإن ثمة وحدة تجمعهما ، ويعترف بأن التراكم الكمي يؤدي إلى تحول كيفي ، ومن ثم فهو إلى جانب تعامله مع الواقع الدينامي فهو يتعامل مع الثقلات

الفجائية الثورية في مجال الفكر (هيجلياً) وفي البنية الطبقيّة (ماركسياً) وبالتالي فهو منطق يصلح لدراسة التغيير عكس المنطق الصوري الذي يفترض حالة سكونية لقضاياها ، وبالتالي فهو يؤدي إلى الجمود والسكون ، ولا يؤدي إلى الإبداع ، عكس المنطق الجدلي (الديالكتيكي) الذي يسهم في تكوين العقليّة المبدعة ويستطيع أن يتعامل مع الواقع المتغير على اعتبار أن الجدول هو قانون الفكر وقانون الواقع في آن واحد ، فالعلاقة بين الإنسان والطبيعة تخضع لعمليات جدلية .

إذا كان المنطق الصوري يهدف إلى تحديد العمليات العقلية بمعزل عن المحتوى التجريبي فهو بالتالي لا يعني بما هو جزئي وحادث ؛ فهناك استقلال بين المحتوى والصورة ، وأقام كائناً تفرقة بين الأحكام التحليلية المشتقة صورياً ، والأحكام التركيبية التي بدونها لا يستطيع الفكر أن يتقدم إلا بتقرير واقعة حادثة .

وإذا كان المنطق الصوري هو منطق عالم مبسط ، ومنطق الفهم المشترك الذي يعزل صفات الأشياء وخصائصها ويثبتها ، إذن عند الحديث عن الصيرورة والنشاط يأتي المنطق الجدلي الهيجلي فيتجاوز ضروب الإثبات الساكنة ولا يرفض مبدأ الهوية ، ولكن يعطيه محتوى من وجهة نظر «لوفيفر» الذي يقر التناقض النسبي في علاقته بهوية معينة ، والوحدة الجدلية الهيجلية ليست اختلاطاً للحدود المتناقضة في ذاتها ، ولكنها وحدة تنتقل عبر التناقض وتعيد بناء نفسها في مستوى أعلى جديد هو الحد الثالث الذي يتخطى اللحظات المتناقضة ويحتفظ بها في وجود جديد مستوى ، فالزهرة تتحول إلى ثمرة ، والثمرة تنفصل وتنجب شجرة أخرى ، وهذا تعبير عن اختلاف يكاد يكون متناقضاً .

غير أن المنطق الجدلي ينطلق من أن كل قضية ذات محتوى واقعي هي صادقة وكاذبة في الوقت نفسه ، صادقة إذا تجاوزها ، كاذبة إذا أكدت بوصفها مطلقة ، ومن ثم فإذا كان المنطق الصوري يحصر نفسه في تصنيف أنماط مجردة من الاستدلال القياسي ، فالمنطق الجدلي يحدد المحتوى أو مادة المنطق ، وهي الفكر عند «هيجل» ، وإذا كان المنطق الجدلي ينطلق من وحدة وصراع الأضداد فإنه ينطلق أيضاً من أن التراكم الكمي يؤدي إلى تحول كمي حيث الانقلابات الفجائية التي اعتبرها ماركس ثورة بعد أن قلب المنطق الهيجلي ، وحوله إلى منطق مادي جدلي (٦) .

فالبناء المادي التحتي (قوى الإنتاج وعلاقاته) هو الذي يكون البناء الفوقي المعنوي ، وإن كان يربطهما علاقات تأثير وتأثر ، فالمحتوى له الصدارة ، وهذا الجدل المادي هو تحليل لحركة المحتوى وإعادة بناء للحركة هو منهج تحليلي تركيبى يؤدي إلى التطور ، وهو تعبير عقلي واضح عن الممارسة ، وتحويل الممارسة المباشرة إلى ممارسة اجتماعية ، الانفصال فيها بين المعرفة والفعل الخلاق .

فنحن نكتشف ماذا نكون حينما نفعل ، فالوعي يتشكل عملياً خلال النشاط غير أن العنصر الرئيسي في المنهج الجدلي يكمن في عنصر السلب انطلاقاً من أن العقل يتألف من مجموعة من الكليات أو التصورات ، وأن الكمال لا يكون مباشراً بل متوسطاً يعنى أن السلب يكمن في جوفه ، فالكليات أياً كان نوعها تتضمن عنصر السلب ، وهو العنصر الرئيسي في المنهج الجدلي ، فهو الذي يحرك هذا المنهج ويدفعه إلى التقدم فما تحمله الفكرة في جوفها من سلب هو الذي يكون الحركة الجدلية الأصلية (٧) .

(٤) المنطق الضبابى Fuzzy Logic :

يتم مناقشة هذا المنطق في ظل مبدأ عدم اليقين ، وأن حركة حياتنا تحكمها بالضرورة معلومات ضبابية ، ومن العبث صهر هذه المعلومات في نموذج رياضي تقليدي يعتمد على المنطق الثنائي (الأرسطي) ، ويمتد تعامل هذا المنطق مع متغيرات ذات طبيعة غير محددة أو مفهومة ، كالمتغيرات اللغوية مثل التعبيرات : صحيح إلى حد ما ، صحيح جزئياً ، وربما خاطيء ، وتخضع جميعها لتقديرات شخصية تختلف من شخص إلى آخر . هذه الطريقة في التفكير تحاكي النشاطات الذهنية الحقيقية لهذا العقل ، ومن ثم يتعامل مع مشكلات الواقع ، وقد كان رسل، Russel قد أوصى سنة ١٩٢٣ بالبحث عن منطق بديل يستطيع أن يحتوى نظم التفكير المعقدة والمتعددة البدائل التي نتعامل مع أجزاء الحقيقة ، ونادى بتغيير المنطق الثنائي إلى المنطق المتعدد الذي يهتم بالتعبير عن مفاهيم ضبابية أو أحداث ضبابية وهي تظهر نتيجة لغياب الدقة في تعريف حدود دقيقة لتلك الأحداث ، فكلية مثل رجل طويل، لاتعكس معنى محدداً للطول ، وسوف يختلف مفهوم تلك الصورة باختلاف المتلقي لتلك الكلمة ، حيث أن ذلك يعتمد

على طول المتلقي وثقافته وبيئته .

وترتكز فلسفة هذا المنطق على فكرة كون الأحداث أو الأشياء تتحدد لدرجات متفاوتة ؛ فدرجات الحرارة والجمال والصداقة والمسافة والسعادة تتدرج على سلم متفاوت يعكس إحساسنا بدرجة وقع هذه الأشياء على نفوسنا ، وإدراكنا الذهني لمعاني تلك الأشياء أو الأحداث .

فهو منطق يكشف عن ركن هام من الإلهام والحدس لدى الإنسان ، ويصور النشاطات الفعلية للعقل البشري ، وظهرت تطبيقات عملية لهذا المنطق في مجال البرمجيات ، وبلغ عائد المنتجات المصنعة وفق هذا المنطق على المستوى العالمي نحو ٦ بلايين دولار في نهاية عام ١٩٩٧ .

يتناول جوهر هذا المنطق درجة انتماء الحدث إلى فئة ضبابية أو العديد من الفئات الضبابية ، حيث تتراوح درجة الانتماء بين الصفر والواحد الصحيح ، فدرجة الانتماء القريبة من الصفر تعكس انتماء ضعيفاً إلى الفئة محل الاهتمام في حين أن درجة الانتماء القريبة من الواحد الصحيح تعكس انتماء قوياً إلى الفئة محل الاهتمام ، وتسمى بفئة ضبابية أو غامضة أو غير مكتملة ، فهو يعبر عن ظلال مختلفة للحقيقة (٨) .

وهذا عكس المنطق الثنائي الذي ينسب إلى كل حدث القيمة صفر إذا لم يقع الحدث كلية داخل الفئة محل الاهتمام ، أو الواحد الصحيح إذا وقع الحدث كلية داخل الفئة محل الاهتمام ، وتسمى هذه الفئات بالفئات الناضجة أو المكتملة .

ويستخدم هذا المنطق في إدارة الأزمات والأخطار غير المتوقعة ممكنة الحدوث ، وإن تأثيراتها المالية فادحة ، وبالتالي يمكن أن يتخذ القرار في ظل محدودية المعلومات المتوفرة ونقصها في ظل جهل جزئي للحقيقة الكاملة (٩) .

المعنى الضيق للمنطق الضبابي أو المشوش أو المائع يشير إلى نظام منطقي يهدف إلى تكوين استنتاجات منطقية تقريبية وليست جازمة ، وهو في ذلك ينتمي في أصل ظهوره إلى منطق متعدد القيم عكس المنطق الأرسطي أو المنطق الثنائي الذي يمكننا من باب التبسيط أن نقول منطق (أما .. أو) ، فالقضية أما أن تكون صادقة أو كاذبة أو النقيضان لا يجتمعان . لكن المنطق الضبابي يتعدى تلك الثنائية ، فالمنطق الضبابي قد يترادف مع نظرية التصنيف المشوش أو المتداخل ، وهي

نظرية تقدّم تصوراً لنوع من التصديقات التي تحتوي على حدود مرنة بين مجموعاته والأقرب إلى الدقة أن هذا المنطق يعد فرعاً من تلك النظرية .

هذا المنطق يحاكي قدرة العقل البشري على توظيف ملكاته الخاصة في التفكير المنطقي التقريبي بدلاً من التفكير المنطقي الدقيق أو اليقيني . وتظهر أهمية هذا المنطق من خلال تتبع قدرة العقل البشري على تجاوز عدم الدقة أو الشك المعرفي من خلال فهم الأحاديث المشوشة أو الكتابات المبهمة المشوشة ، وكذلك تلخيص النصوص وإدراك وتصنيف الصور والأخيلة وقيادة مركبة وسط كثافة مرورية ، وصنع اتخاذ قرارات منطقية وسط مناخ من عدم الوضوح والضبابية المعرفية .

وقد استخدمت برامج الذكاء الإلكترونية هذه القدرة العقلية البشرية كنموذج لها بهدف تخليق عمليات معرفية عقلية مشابهة لعمليات العقل البشري تستغل في أداء المهام اليومية بفاعلية وكفاءة ، واعتمدت برمجة الذكاء الاصطناعي على استغلال قدرة العقل البشري المرنة القادرة على تجاوز عدم الدقة أو عدم اليقين وترجمتها إلى منطق معين ، وإن كان ضبابياً أو مشوشاً (١٠) .

(٥) تطور المنطق :

وإذا كان المعلم بصفة عامة ، والمعلم بصفة خاصة - بوصفه باحثاً - يحتاج إلى إعمال منطق آخر يمكنه من فهم التعقيدات في الظواهر الطبيعية والسلوكية فإن المنطق يفرض ملهجاً لا يختزل التعقد بل يتعامل معه دون تبسيط أو اختزال أو انكفاء على المعلوم والظاهر دون النفاذ إلى المجهول والباطن وما هو تابع فيما وراء الظواهر ، ويرى «شونفلونج» أن الإنسان اليوم يحتاج إلى تعلم كيفية مواكبة الخبرة كبيرة التعقد وكثيرة التنوع ، والعدة الوراثية التي يمتلكها الأفراد في مهارات الإدراك الحسي متخصصة في حل المشكلات التي تقع في محيطه ، وأصبح ذلك غير فاعل وعديم الجدوى مع المشكلات الراهنة . فإذا كان الإنسان يحس ويشعر فليس بمقدوره الإحساس بالإشعاعات فوق البنفسجية ، ولا بالمجالات المغناطيسية ، والإلكترونات ، والمسافات الكونية الكبيرة جداً ، والسرعات العالية جداً ، والعلاقات المعقدة ذات العلاقة التبادلية العالية والآثار الارتدادية مثل المجتمع العالمي ، ويمكن تعويض ذلك باللغة والتفكير المجرد وبهما معاً ، وبالعالم

والتكنولوجيا يمكن الامتداد خارج كوننا الصغير .

فمن الأخطاء التعامل مع الظواهر من خلال إدراكه للبيئة القريبة جداً ونسيان الآثار بعيدة المدى والآثار الجانبية ، واللجوء إلى جانب واحد من المشكلات ، ولكن المطلوب كثير من التفكير وقليل من العمل ، التثبت من القرارات بالاستفسارات والأسئلة والتأمل والتدريب على التجريد المعرفي الذي يعوض عيوب الإدراك الحسي والمبادئ المطلوبة لتنظيم التعلم :

* التعامل مع الشك والتعقيد .

* اقتصار التعلم على المشكلات مثل (حماية البيئة ، النمو السكاني ، استثمار الموارد ، العدالة الاجتماعية) والنظر إلى تلك المشكلات ليس من منظور محلي فقط بل من منظور كوني .

* الوصول إلى مستويات عليا من التفكير المجرد والتمركز نحو الفعل .

* ربط الخبرة الحسية بالتفكير المجرد ، ويساعد في هذا التأمل الذاتي وممارسة الدقة وطرق صياغة الأسئلة .

* معايشة الشك فكل شيء يمكن أن يتبدى بشكل مختلف ، وينصب التعليم على كيفية التعامل مع الجهل (واقع الهدف) ، والتعامل مع ما هو غريب اجتماعياً ، وينصب التعليم على كيفية التعامل مع الشك (زمنياً) ويجب على التعليم تقديم الارتباطات المعرفية بالمجالات المستقبلية ، ويثير التساؤلات ويتعلم الصغار إننا لانستطيع إعطاء وصف دقيق للأشياء مرة واحدة إلى الأبد وتوفير فرص لممارسة تغيير النظرة ، وتقديم أكثر من رؤية للموضوع الواحد (١١) .

* يرى أندرسون وبدل Anderson & Beddle (١٢) : إن الأمور المعقدة تنقسم بوجود عدد كثير نسبياً من العوامل المجهولة مقارنة بمجموعة المعلومات الإمبريقية المتاحة ، وتسهم الافتراضات المبسطة في تقليل هذه المجموعة من المجاهيل إلى نسب يمكن التعامل معها . ولكن إذا تم تناول مجموعتين أو أكثر من الأمور المعقدة في نفس الوقت ، فإن الموقف يصبح خارج السيطرة وغير قابل للتنبع بدون وجود افتراضات البديهية القوية التي يمكن أن تؤدي إلى التخلص من المشكلة تماماً . ولكن حتى لا يصاب الباحث بالإحباط نتيجة

للفشل في سبر أغوار الحقيقة يجب الأخذ في الاعتبار المعطيات التالية التي
تثير ذهنية الباحث لأدبيات الأخطاء في القياس كما يلي :

إن كل العمليات الاجتماعية أكثر تعقيداً بكثير مما ندركها في الغالب ،
ولذا يجب على قرائنا أن تكون متنوعة واحتمالية ، وذلك لأن معظم
المتغيرات التي نعتبرها مستقلة هي نفسها غالباً ما تكون ذات علاقات متبادلة
ومتداخلة ومتراطة بالإضافة إلى أنها تتأثر بالمتغيرات التي نحاول تفسيرها ،
وإذا كانت معادلاتنا لتفسير الظواهر الاجتماعية المعقدة تحتوي على عشرات
المتغيرات فإنه سوف يكون هناك علاقات خاطئة لتفسير عدم التحدد المتبقي
في النظام .

* إن مشاكل القياس في العلوم الاجتماعية هائلة ، فإذا كانت العلوم الطبيعية
تمكنها افتراضاتها من ربط المقاييس الإجرائية بالخصائص الفيزيائية أي أن
الأمر يبدو صعباً في الاستدلال على قوة مدير مؤسسة ما على أساس استجابات
الأطراف الأخرى اجتماعياً ومن ثم فهناك ضرورة إلى وجود نظرية معقدة
تساعد على القياس في العلوم الاجتماعية لفهم العلاقات التبادلية للمشكلات ،
فهناك الحاجة دائماً إلى مجموعة من الافتراضات لاتخضع للتحقق
التجريبي .. لماذا ؟ لأن الظواهر الاجتماعية قد تكون سريعة أو بطيئة يصعب
على الأدوات الحالية قياسها ، كما أن هناك من العوامل التاريخية للظواهر أو
للأفراد يصعب تحديدها ، وحتى بعض العوامل الآتية يمكن لاعتبارات
أخلاقية أو عملية أن تكون صعبة الاكتشاف ، بجانب صعوبة استنتاج النتائج
الزمنية للظواهر التي تتغير فجأة أو بالتدريج وحتى مانستطيع أن نعرفه هو
مجرد مؤشرات لبعض المتغيرات .

* يبدو أن هناك إشكاليات تتعلق بالقياس المقارن وبالاستراتيجيات التي
نستخدمها في التعريف الواضح للأنماط السلوكية المختلفة .

* وفقاً لمبدأ عدم اليقين في العمل عدد هيزنبرج فإن أدوات قياسنا ودقة وكفاية
تنبؤاتنا تظل غير يقينية تماماً .

* عدد عقد المقارنات فإن كل باحث قد يدخل في اعتباره بعض المتغيرات التي
قد تختلف عن متغيرات الباحثين الآخرين في بعض الأحيان بسبب المعلومات

المفتقدة ، أو بسبب اختلاف المقاييس ، أو بسبب اختلاف بؤرة التركيز ، أو باختلاف المنهج والسياق ، أو التحيزات الإيديولوجية أو الانحياز لعلوم معينة تؤثر في التفسير .

* غالباً ماتكون مسألة جمع البيانات مكلفة وتستغرق وقتاً طويلاً ، وغالباً ما يتم جمع البيانات بواسطة شخص آخر أو هيئة أو يتم التمويل بطريقة متواضعة أو تمويل قصير المدى وحتى هذا التمويل المتواضع لا يكون متاحاً في كل الميادين وفي كل الأغراض مما يجعل الفجوات المعرفية لا تتوزع بالتساوي عند عقد المقارنات .

* عادة ما يتم التجريب في ظروف مقيدة من جهة ، وقد تكون محفوفة بالمخاطر أو مضرّة بالصحة ، ولهذا يتم إجراء تعديلات طفيفة في عمليات التجريب مما يؤثر في مدى دقة النتائج .

* وإذا كانت البحوث الاجتماعية مكلفة وتتجاوز قدرة الباحثين المنفردين فغالباً ما يتم اللجوء إلى هيئات أخرى قد تطلب أموراً وأهدافاً لا تتوافق مع أهداف البحث والباحث الأصلية ، كما يصبح البحث انتقائياً لعدد من المتغيرات والحالات لترشيد الانفاق .

* في بعض الأحيان يتم تعريف المشكلات مثل الأداء الضعيف في المدارس أو الجريمة أو الانحراف على اعتبار أن هؤلاء يجب عليهم أن يتكيفوا مع معايير الصفة بدلاً من النظر إلى إمكانية تغيير الصفة والمؤسسات .

* البحوث التي تتطلب فترات زمنية قد تمتد عبر عشرين عاماً على سبيل المثال أو التي يتم إجراؤها على نطاق واسع يشمل متغيرات عديدة وعينات كبيرة إمكانية إجرائها قليلة كما أن اللجوء إلى النتائج والعوائد الأسرع مادياً وبحثياً غالباً ما يتم إليه بدلاً من نمط البحوث الأول .

* يميل بعض الباحثين الأفراد إلى اختيار موضوعات لأسباب مزاجية وقد يختارون استراتيجيات بحثية يصعب تكرار إجراء التجارب فيها في نفس المكان أو الزمان والنتيجة أن تلك الجهود تتسم بعدم الاتصال والتسلسل المحقق للتراكم .

* لاتوجد ضمانات قاطعة ضد تحيزات الباحثين المضمرة لأنها غير معلنة ، وقد تكون البحوث الجماعية وسيلة لتقليل تلك التحيزات مع البدء في البحوث من خلال مبادئ مشهورة للتحليل والقياس متعددة المتغيرات .

* العلاقات البينية بين المتغيرات المستقلة تخلق صعوبات في التفسير وفي اختيار العينة ، ومن هنا فإننا نحتاج إلى دراسة الآثار المستبعدة والمتداخلة أيضاً بصورة منطقية أكثر من كونها تجريبية .

* تعد المتغيرات المحذوفة أو المهمة هامة لا يجب إهمالها فكثير من التعقيدات يمكن دراستها من خلال تقنيات تحليلية غير تقليدية تختلف عن القياس الاصطناعي ، وهنا يجب إعطاء القاريء بعضاً من الحرية في الاستنتاج لسد الفجوات المعرفية الناتجة عن تهميش لبعض المتغيرات في البحوث المسحية ، والتي ترجع إلى عوامل التلثة الاجتماعية أو إلى العوامل السياقية البينية ، ولتبين ذلك النقص المعرفي يتم التنبيه إلى ضرورة استخدام النظم التفسيرية المتزايدة الكلية والشمولية .

* التراكيب التي تبدو ذات معنى بسيط غالباً ماتميل إلى أن تكون ذات طبيعة متعددة الأبعاد وتوجد مداخل منطقية يمكن استخدامها في المساعدة في توضيح تلك المشكلات بطريقة موضوعية مبررة مع التسليم بأن الموضوعية الكاملة لا يمكن تحقيقها في أي دراسة مفردة .

* يرى آدموندز (B. Edmonds) من خلال منظوره البراجماتي أن التعقد يعد خاصية في التعبير اللغوي تجعل من العسير تكوين منظر تام أو معادل موضوعي للسلوك الذي يعبر عنه حتى ولو حللنا ذلك التعبير اللغوي إلى عناصره الأولية ، وعرفنا معنى كل عنصر منها مع تحديد دقيق للعلاقات المتداخلة ويرى أن هناك بعض المفاهيم المرتبطة بالتعقد مثل (١٢) .

* الحجم حيث يشار إلى الحجم باعتباره دليلاً على تعقد النظام المشار إليه ، غير أن ذلك يعتبر إشارة عامة غير دقيقة مثل إشارتنا إلى حجم التنوع في الأجلاس والأنواع ففي علم الإيكولوجي يقال بأنه حجم هائل التنوع في إشارة لتعقد النظام الذي يضمها . غير أن الحجم لايشير إشارة صادقة لمستوى التعقد فحجم الجين البشري لايقارن في صغره بحجم حبة القمح حيث يوجد فرق هائل في

تعتقد كل منهما .

* الجهل أو عدم العلم بالشيء أو آليات عمل بعض الأنظمة أو عندما يجهل طبيعة تلك الأنظمة (مثل المخ البشري) .

* التفرع باعتباره ناتجاً رئيساً لأي عملية تطور وارتقاء .

* المسافة بين النظام العام واللانظام حيث يكون التعقد في مساحة الفوضى أو التشوش .

* ويرى إدموند أنه قد يبدو أن استخدام مفهوم التعقد أمر واضح عند القول ؛ إن العقل البشري معقد أو إن البشر أكثر تعقيداً من الأميبا ، ولكن هذه المنهجية قد تواجه بعض المشكلات مثل :

* أن التعقد الحقيقي في الأشياء المادية يصعب إدراكه نظراً لمحدودية تلك المدارك .

* لا يمكن الكشف عن تعقد نظام ما إلا من خلال احتكاكه بنظام آخر معقد .

* الاختزال في مستوى تعقد الظواهر عند تفاعلنا مع أي نظام يمثل مكوناً جوهرياً من وجودنا البشري .

* المشكلات متصلة ببعضها البعض ، وحتى نحن عبارة عن أنظمة لا يمكنها التعامل إلا مع مستوى محدود التعقد .

* أننا لانتعامل مع كلية النظام وإنما أوجه معينة منه في المرة الواحدة .

* مدى تعقد النظام يختلف باختلاف الأوجه التي ينظر إليها ملاحظ ذلك النظام .

* وقد يكون النظام المعقد على درجة من التعقيد يصعب معها على الملاحظ أن يعبر عنها بلغة مفهومة . ولكن يصبح التعقد ذا معنى فقط من وجهة النظر النسبية لملاحظ ذلك التعقد (فالملاحظ هو الآخر يعد نظاماً معقداً في ذاته) ومن هنا يجب الأخذ في الاعتبار أن هناك تعقداً للنظام وتعقداً آخر لملاحظ أو محلل النظام .

(٦) ضرورات استخدام منهجية التعقء :

ويرى فايز مراد هذه الضرورات جاءت نتيعة مايلي (١٤) :

- (١) عءم النظام .
 - (٢) عءم اليقينية حيث تصبء المعرفة موضعاً للتفاوض .
 - (٣) وجود تناقض يتعذر رفعه حيث أصبح المنطق محكوماً بالفكر بعء أن كان الفكر بالمنطق (مثل المنطق الأرسطي) .
 - (٤) الاعتقاد في الحوار كمبدأ حيث استحالة الوصول إلى تفسير وحيد أو كلمة حاكمة .
 - (٥) صعوبة خفض الظواهر أو المشكلات إلى مبدأ بسيط مثل (الإرهاب الدولي) ومع صعوبة خفض إلى مبدأ بسيط واختزال التشابكات والتعقيدات والتناقضات .
 - (٦) التنظيم ؛ فالكليات لا يمكن خفضها إلى الأجزاء المكونة لها فالكل أكبر من مجموع أجزائه .
 - (٧) الحقيقة العلمية لها جانبها المعياري القيمي الوجداني وليست مجرد سلسلة من القواعد العقلية وفقاً لـ (توماس كون) والنسبية الناجمة عن تشبع الحقائق بالنظرية والنظرية بالقيم يتطلب رفض منهجية الحدائفة الوضعية واستبدالها بمنهجية مابعد حدائية تراعى التناقضات والعلاقات والتشابكات بين الكلي والجزئي ، الهامشي والجوهرى ، منهجية التعقء بعء زوال الثنائية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية ، وبين القانون العام والحالة الخاصة ، التعامل الخطي ورفض الاختزالية .
- ## (٧) منهجية التعقء :

يرى فايز مراد إنه في ظل التشابكات والتعقيدات والمستجدات وسيادة اللايقين نحتاج إلى منهجية تليح لنا اتخاذ القرارات وهذه المنهجية هي منهجية التعقء وهذه المنهجية من وجهة نظر Morin بمثابة نموذجاً أساسياً موحداً للاختلافات لفهم الأشياء والظواهر في اتحاد ينشئ صلوات وتداخلات يؤدي إلى

تكامل البسيط في إطار المركب .

وإذا كانت المعرفة غير مكتملة وغير يقينية فيصبح الهدف هو إقامة الصلات بين مجالات المعرفة ومستوياتها وأنماطها نظراً لتعددية أبعاد الظواهر .

وهذه المنهجية تقوم على السيبرناطيقا ونظرية النسق ونظرية الكارثة ونظرية الفوضى (١٥) .

(أ) نظرية الكارثة :

تعددت المداخل لدراسة نظرية الكارثة فنجد إحدى الموسوعات العلمية ترى أن نظرية الكارثة هي مصطلح يحاول التوصل إلى نظام رياضي نموذجي أكثر اتساقاً في تعامله مع الأحداث الطبيعية نادرة الحدوث من خلال حساب التفاضل والتكامل .

ولقد قدمت نظرية الكارثة لأول مرة سنة ١٩٦٨ على يد العالم الفرنسي رينيه توم ، وجذبت النظرية انتباه العديد من الباحثين في عقد السبعينيات باعتبارها ذات فائدة في دراسة الأحداث النادرة ومتقطعة الحدوث في مجالات العلوم البيولوجية والاجتماعية ، ولقد وجه النقد لهذه النظرية باعتبارها غير عملية من الناحية التطبيقية من وجهة نظر البعض (١٦) .

ونجد قاموس السيبرناطيقا والأنساق يتناول نظرية الكارثة باعتبارها نظرية طبوغرافية تصف التغير الذي يطرأ على تركيب نظام معين خلال عملية تبدل مستمرة في بنائه العضوي تشمل على طفرات عريضة ، فالكارثة وفقاً لهذه النظرية تعد حادثة طارئة تحدث عندما يتسبب تغير طفيف تدريجي في بيئة شيء أو مادة ما في إحداث سريع ومفاجيء .

ويتم نظرياً تحدي مجموعة من الكوارث في تصنيفات محددة تضم ظواهر متطابقة نوعاً في تلك النظرية التي بلورها عالم البيولوجي الفرنسي Rene Thom رينيه توم وعالم الرياضيات الأمريكي هاسلر وتني Hassler Whitney والروسي فلاديمير أرنولد Vladimir Arnold ولعل النقد السياسي لتلك النظرية أنها اعتبرت ديناميكية النسق مفروضة عليه من خارجه (١٧) .

وهذه النظرية ترفض الرياضيات التقليدية التي بنيت على نظرة أحادية

خطية للتغير المتسلسل المتصل الكمي ، وهي تتعامل مع التغير الفجائي والتحول الكيفي والتحول غير المتصل .

(ب) نظرية النسق :

ربما كانت نظرية النسق أو ما يطلق عليه الفلاسفة البنية هامة في عصرنا نتيجة التعقد الذي يمزقنا ونتيجة شعور الإنسان المعاصر بالحاجة إلى الإمساك بوحدة الواقع فتمكنه من فهم الواقع والسيطرة عليه وإشباع حنينه إلى النظام الأولى ، وهي تعبر عن الكل الذي لا يمكن رده إلى أجزائه ، كما تنطوي على تغيير جذري في صميم المعرفة حيث أنها تشدد على عملية الصناعة لا على المعاني نفسها ، ويحل مفهوم النسق محل الحدث وتستبدل بالتغير فكرة التأليفات الباطنية ، وهي في جوهرها ربما كانت أيديولوجيا يصطنعها المجتمع التكنوقراطي لمواجهة دعاة الحرية والالتزام والثورة ، وربما كانت البنيوية هي المخرج للمشاركين في الفلسفة بالالتجاء إلى العلوم من أجل البحث فيها عن نماذج وبنيات ومخططات قد تسمح لهم بالتخلص من الميتافيزيقا ، خاصة أن الرياضيات اليوم لم تعد مجرد أداة لصياغة الواقع الاجتماعي على نحو كمي ، بل أصبحت جهازاً منطقياً يعيننا على بناء نماذج وإنشاء بنيات يكون من شأنها إحالة العديد من المجالات التجريبية إلى تشكيلات صورية ، وقد تتيح البنيوية لعلم الاجتماع أن يشق طريقاً وسط بين الأيديولوجيا والنزعة التجريبية ، أو ربما وفقاً لكلود ليفي شتراوس أن البنيوية هي مجرد منهج للبحث العلمي أو وفقاً لجان بياجيه أنها منهج لامذهب أو هي ابستمولوجيا (نظرية في المعرفة) وليست أيديولوجيا (موقف عقائدي) ، غير أن البعض يرى أن لها منظوراً فكرياً يجعل من الذات مجرد حامل تركز عليه البنيات ويحيل التاريخ إلى مجرد تعاقب اعتباطي لبعض الصور، غير أن النسق يظل هو الموجود قبلنا ، وأن الإنسان في حركته الاجتماعية يظل مفعولاً به لا فاعلاً ، ومما يزيد الأمر ارتباطاً أن البنية ينظر إليها باعتبارها نظاماً مكتفياً بذاته ، وأن البنيوية الرياضية قد قامت لمعارضة النزعة التقسيمية التي كانت تجزئ الموضوعات الرياضية إلى أبواب مستقلة وفصول غير متجانسة من أجل الاهتمام إلى الوحدة ، والبنيوية السيكلوجية قد استهدفت نقد النزعة الذرية التي كانت تحاول رد المجاميع الكلية إلى ارتباطات بين عناصر سابقة ، والبنيوية اللغوية عند فريدلاند دي سوسير جاءت معارضة للنزعات التطورية التاريخية

التي كانت تفسر الظواهر اللغوية بالاستناد إلى المراحل الزمنية المتعاقبة ، والبنائية
الأنثروبولوجية عند شتراوس تحددت بمعارضة الوظيفية والتاريخية ، والبنائية
الفلسفية ، خاصة عند فوكو والتوسير ، تميزت بعدائها الشديد لكل نزعة إنسانية أو
لكل رجوع إلى الذات بصفة عامة .

والبنائية وفقاً لهذا تحتوي على مجموعة من اللقاءات الفكرية دون أن
تنتمي إلى مذهب واحد أو علم واحد . وهي تشير إلى المجموع أو الكل المؤلف من
ظواهر متماسكة يتوقف كل منها على ماعداه ، ويتحدد من خلال علاقته بما
عداه ، والبيلة هي نسق من المعقولة فليست هي صورة الشيء ، أو هيكله ، أو
حدده المادية ، أو التصميم الكلي الذي يربط أجزائه فحسب ، وإنما هي أيضاً
القانون الذي يفسر تكوين الشيء ومعقوليته . والبنائيون لا يتوقفون عند المعنى
التجريبي الذي يضعه الواقع بين أيدينا على نحو مباشر بل كل ما يهمهم هو
الوصول إلى إدراك العلاقات المادية الظاهرية التي تحقق الترابط بين عناصر
المجموعة الواحدة ويهدفون إلى الكشف عن النسق العقلي ، فالبيلة نسق من
التحولات له قوانينه الخاصة باعتبارها نسقاً في مقابل الخصائص المميزة
للعناصر . علماً بأنه من شأن هذا النسق أن يظل قائماً ويزداد ثراء بفضل الدور
الذي تقوم به التحولات نفسها التي لاتخرج عند حدود النسق أو أن تهيب بأية
عناصر أخرى خارجة عنه ، وهذا يعني أن أي نسق يتسم بالكلية والتحولات
والتنظيم الذاتي بالإضافة إلى أن المهم في النسق ليس العنصر أو الكل وإنما المهم
هو العلاقات القائمة بين العناصر ، وأن قانون هذه العلاقات هو قانون النسق نفسه .
إلا أن هذا الانغلاق لا يمتنع النسق من أن يندرج تحت نسق أوسع ، والنسق يعد
نظماً رمزياً لا يمكن رده إلى الواقع ، ولا إلى الخيال لأنه أعمق منهما ، وهو
حقيقة طوبولوجية ذات وضع مكاني خاص تتحدد بعلاقات التقارب أو التباعد
والأمكنة تعمل بشكل ضمني (١٨) .

(ج) نظرية الفوضى :

كان علم الهندسة الجزيئية هو أول علم نجح في الوصف الملهجي وفي بناء
نموذج رياضي للتكوينات الطبيعية المعقدة للمادة التي لم تعالجها ميكانيكا الكم
اكتشفت القوانين الداخلية لتلك التكوينات واكتشفت النسبية قوانين علاقتها
الخارجية .

فهذه النظرية انصبت على دراسة الظواهر شبه العشوائية أو التي تبدو كذلك حيث اكتشف فينبوم Feignbaum أن لتلك التكوينات ذات المظهر العشوائي نمطاً تكرارياً ويتكبيرها ودراسة تحولاتها عبر أزمنة وظروف مختلفة ظهر أن لتلك التكوينات تشابهات ذاتية متكررة يمكن إحصاؤها ويمكن استخلاص قواعد تكرارها حتى أصبح بوسع فيزياء الجزيئات أن تقول : إن لهذه الجزيئات خصائص في حركتها وقواعد لبناء العلاقات فيما بينها وتطور تجمعاتها (سلاسل الجبال - شواطئ البحار - تشكيلات السحب) .

وفي علوم استخدامات الحاسب الإلكتروني تم إنتاج الصور الجرافيكية للظواهر الطبيعية مثل التي نراها في نشرات الأرصاد الجوية حيث تتحول كميات المعلومات من درجات الحرارة والرطوبة واتجاهات الرياح وساعات الشروق والغروب والمد والجزر إلى خرائط مصورة ينتجها الحاسب طبقاً للبرنامج المسلول عن تحليل تلك المعلومات ثم إعادة بناء العلاقات فيما بينها ، وتسمى هذه الصور اللوحات المزورة الجزيئية ، وفي التسعينيات انتقلت النظرية إلى الموسيقى والنقد والنظرية الأدبية .

فهذه النظرية تصف كوناً خاضعاً لقوانين حتمية ولكنه يميل إلى عدم الانتظام والتعقد وعدم القابلية للتنبؤ .

ويرى جليساك أن المقصود بالفوضى هنا هو الجانب غير المنتظم للطبيعة ، أي الظواهر التي لا تثبت على حال ، كما إنها لا تتغير بطريقة دورية ، ويرى بعض الفيزيائيين أن الفوضى هي علم العمليات لأعلم الحالات ، علم الصيرورة لا الكينونة ، فهي تربط التخصصات المختلفة بعضها ببعض الآخر ، وتلظر إلى المشكلات في كلياتها دون إرجاعها إلى مركباتها وهي قد استبعدت وهج التنبؤ المحدد ، وهي تستطيع أن تكتشف مايفعله شئ واحد - جزء من الماء - وماتفعله ملايين من الشئ نفسه ، وهي ترى أن جميع النقاط هي نقاط عدم استقرار وأن التغيرات الصغيرة قد تسفر عن نتائج كبيرة .

وهي تسد الفراغ الناتج من النظرة الخطية والمعادلات الخطية التي لا تقدر على التنبؤ نتيجة عدم دورية الظاهرة .

إن عدم الانتظام موجود في الطبيعة ولكن الفيزيائيين يريدون اكتشاف

الانتظام وإذا درسوا عدم الانتظام فإنه ظاهرة ثانوية أو ضوضاء تظهر ، والاقتصاديون يعتمدون أنه لعللاقة بين تغيرات الأسعار على المدى القصير وتغيراتها على المدى الطويل ؛ ذلك لأن التغيرات التي تجرى خلال يوم ليست جديرة بالاهتمام فهي مجرد تشويشات ، ووجد بعض الدارسين أن في المنظومة التي في حالة فوضى لا يمكن التنبؤ بحركة جزئياتها حيث يقدم كل جزئ معلومة جديدة ، ومن هذا تم الربط بين نظرية الفوضى ونظرية المعلومات .

وفي الثمانينيات أدخلت الفوضى نوعاً جديداً من الفسيولوجيا قائماً على فكرة أن الأساليب الرياضية تستطيع أن تساعد العلماء على فهم السلوك الكلي للمنظومات المعقدة دون الدخول في التفاصيل الداخلية فالتذبذب البطيئ الذي يسبب الوفيات المفاجئة هو خلل في منظومة القلب ككل دون أن يبدو أن هناك خللاً في أجزائها والاضطرابات العقلية هذه اضطرابات في منظومة معقدة .

وهذه الأمثلة تتناقض مع العلماء الذين يسيرون على منهج نيوتن ؛ الذين يتبنون مقولة مفادها أنه إذا كانت لدينا معلومات تقريبية عن الشروط الابتدائية للمنظومة ، وفهماً للقوانين الطبيعية فإننا نستطيع أن نسحب سلوك المنظومة على وجه التقريب (١٩) .

(د) السيبرناطيقا :

السيبرناطيقا كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية للمسك بالدفة في السفينة (Kybernetes) قدمت للمرة الأولى على يد العالم الرياضياتي (Wiener) باعتبارها علماً للاتصال والتحكم على الحيوان والآلة ويتسع موضوعه الآن ليشمل المجتمع والأفراد من البشر وتقوم على أربعة عناصر رئيسية هي المعرفة والاتصال والتحكم والتغذية الراجعة (*) . وهي تدريس الخصائص العامة المشتركة لمختلف نظم التحكم ، وتحتوي أجهزة التحكم الحية والاصطناعية على عناصر تؤدي وظائف متشابهة كاستقبال المعلومات وانتقائها وتذكرها .

ورغم أن علوم السيبرناطيقا وعلم (أو نظرية النظم) تهتم بدراسة نفس الموضوع (وهو الاعتماد المتبادل بين العناصر التي تكون التنظيمات) إلا أن الفرق

(*) [http : // pespmcl. Vub. Ac. Be/ CYBSWHAT.hl](http://pespmcl.Vub.Ac.Be/CYBSWHAT.hl).

(**) Ibid.

بينهما يكمن في أن الأولى تصب اهتمامها على دراسة كيفية أداء النظم لوظائفها وكيف تتحكم في أفعالها بينما تدرس نظرية النظم بنيتها ونماذجها (٥٥) .

والأفكار المرتبطة بكل من السيبرناطيقا ونظرية النسق تستخدم في علوم التعقيدية ، أو كما يمكن أن يطلق عليها ، نسق التعقد المتوافقة -Complex Adap-tive Systems التي تدرس التنظيم الذاتي من ناحية وشبكات العلاقات غير المتجانسة بين المتفاعلين في النسق من ناحية أخرى ، والتي تشترك مع العلوم الطبيعية في دراسة كل من ؛ الديناميكا الحرارية البعيدة عن التوازن -Far-from-Equilibrium Thermodynamics ، ونظرية الكارثة ، ونظرية الفوضى ، والنسق الدينامية (٥٠) .

النتائج

يرى أبوحطب أن الفيزياء الجديدة قد غيرت نظرتنا للكون ولأنفسنا حيث يوجد قدر من تقرير المصير والحرية في الاختيار في جمع عناصر الكون المادي والحيوي مما يفتح مجالاً أكبر للحرية والذاتية في طرائق البحث العلمي من جهة ، وفي حياتنا اليومية من جهة أخرى ، فبعد أن كانت فيزياء نيوتن - التي حاولت العلوم الاجتماعية أن تتبناها - قائمة على الزمان المطلق ، والمكان المطلق ، ومفهوم الجزيئات الصلبة الأولية ، والطبيعة الحتمية للكون ، والموضوعية المنزهة عن الذاتية فحلت محلها ؛ النسبية ، وعدم اليقين ، واللاتناهي في الصغر ، والدور الإيجابي للباحث بالإضافة إلى قدرتنا على التنبؤ لم تعد حتمية ولا مطلقة ولا يقينية بل مشروطة ، ذلك لأن جميع الجزيئات هي في جوهرها عضوية لأنها جميعاً لديها القدرة على تجهيز المعلومات وعلى الفعل ، فمفاهيم الوعي والشعور ووجود قوى عليه سببية داخل الجزيء مما يعنى وفقاً لعبارات أبوحطب أن في المادة درجة من العقل ، وأن قوى العلية تكون من داخلها وبالتالي يكون هناك قدر من تقرير المصير والحرية في الاختيار في جميع عناصر الكون المادي والحيوي ، وبالتالي فإن جزيئات الذرة لا تنفصل عن نشاطها وإمكانية التنبؤ بسلوك الجزيئي لن نقدر عليها بدون فهم جميع الجزيئات الأخرى (مفهوم النسق) كما أنه كلما ازدادت معرفتنا بحركة الجزي تقل معرفتنا بموضعه والعكس صحيح (اللايقين) كما أن زيادة الدقة في استخدام المفاهيم ، واستخدام النماذج الرياضية كان حائلاً

بين التواصل والفهم المشترك ، وبالتالي استخدم العلماء المجاز والصور الشعرية والتمثيل القصصي تجنباً للتفكير الخطى الذي يصاحبه التعبير الرياضي واللغوي ، وهذا أتاح فرصة لإعمال الخيال كما تم التأكيد على أن النظريات العلمية ليست محايدة ثقافياً وقيماً تماماً . فالذاتية تتدخل وحاضرة (توماس كون) ، وبالتالي فإن منهج البحث ليس محايداً وتصبح وجهة نظر العالم أو منظوره يتألفان من شبكة من الالتزامات التصورية والنظرية الأدائية والميتافيزيقية وبالتالي فالحقائق نسبية والقيم أيضاً نسبية ، والاعتقاد في وجود عالم موضوعي وفقاً للموضعية المنطقية قد تضاعف وحل بدلاً منه في عصر مابعد الحدائفة - التأكيد على السياق والبناء الاجتماعي واللغوي للحقيقة ، وزوال الحدود بين الحقيقة والخيال نظراً لتعدد المنظورات بعد أن زالت الثنائية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية لتحل محلها الإشارات المرجعية للذات وزوال الثنائية بين القانون العام والحالة الخاصة ليحل محلها التفاعل بين الشبكات الموضوعية وبالتالي رفض الاختزالية وتوسيع نطاق الاستدلال والعقل بحيث يتجاوز النطاق المعرفي العلمي إلى المجالات الدينية والأخلاقية والجمالية .

يترتب على ذلك أن الإنسان بوصفه فاعلاً اجتماعياً يستطيع أن يحدد مصيره ولديه القدرة على الاختيار ، وبالتالي فإن فكرة المجتمع يجب أن تقوم على الاختلاف والتعدد والحرية والتشارك القائم على مبدأ التفرد (الحرية) والخصوصية (الانتماء إلى ثقافة) ومبدأ الجامعة (العقل) ، وفكرة أن البشر ينتجون يومياً وجودهم ومجتمعهم باعتبارهم مشروعاً قابلاً للتحدد دون أن يتحدد بعد ، وبالتالي تصبح الديمقراطية أسلوب حياة ، ولا يتم اختزالها وحصرها في المفهوم السياسي فقط ، وهنا يكتسب مفهوم المجتمع المرئي معناه على اعتبار أن الإنسان سيد مصيره لا يقرر هذا المصير سلطة أو إجماع زائف تم برمجته إعلامياً . وهذه البرمجة تمت وفقاً لنظام السوق .

وفي ظل الشبكات والتغيرات المتسارعة أصبح البحث نحو منطق بديل للمنطق الصوري السكوني والذي لا يستطيع سبر أغوار الظواهر المعقدة ، وبالتالي أصبح البحث عن منهج جديد لدراسة الظواهر الكونية والمجتمعية ضرورة من ضرورات هذا العصر ، وهذا الطريق قد حاولت الدخول فيه في الصفحات السابقة إلا أن الأمر مازال يحتاج إلى مزيد من الحوار ومزيد من الدحض .

المراجع والحواشي

- (١) نبيل على : عملية إطلاق العقل العربي ، وجهات نظر في الثقافة والسياسة والفكر (القاهرة ؛ الشركة المصرية للنشر العربي والدولي ، السنة الأولى ، العدد الثامن ، ١٩٩٩) ص ص ٢٦-٣٣ .
- (٢) المرجع نفسه : ص ص ٢٧-٣٣ .
- (٣) سامى النشار : المنطق الصوري (القاهرة ، دار المعارف ، ط ٤ ، ١٩٦٦) ص ٦٦ ، ص ص ٢-٣٠ .
- (٤) المرجع السابق : ص ص ٧٣-٧٧ .
- (٥) هنرى لوفيفر : المنطق الجدلي ، ترجمة إبراهيم فتحي (القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٨) ص ص ٦-٣٠ .
- (٦) المرجع السابق : ص ص ٨٧-٩٦ .
- (٧) إمام عبدالفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل (القاهرة ؛ دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١) ص ص ١١٠-١٣٥ .
- (٨) محمد عبدالهادى الحميد وآخرون : المنطق الضبابى في اتخاذ القرارات ، المجلة العربية للعلوم الإدارية (الكويت ، مجلس النظر العلمى ، جامعة الكويت ، المجلد السادس ، العدد الثاني ، مايو ١٩٩٩) ص ص ٢١٦-٢١٧ .
- (٩) المرجع السابق : ص ص ٢١٣-٢٢٤ .
- (10) lotfy A. Sadek; Fuzzy Logic, Neutral Networks and Soft Computing Communications (the ACM - Vol 137, No3 March 1994) PP77-78.
- (١١) إنيت شونفلنج : العولة نحد للتعليم الإنسانى ، مجلة الثقافة العالمية ، ترجمة سعيد الصبارينى (الكويت ؛ المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٨٥ ، نوفمبر ١٩٩٧) .
- (12) Don S. anderson and Bruce J. Biddle : Knowledge for policy, Improving Education Throught Researches.
- (13) Bruce Edmonds : What is Complexity ? The Philosophy of

Complexity, With applications to some examples in Evolution (Manchester Manchester Metropolitan University, center for Policy Modeling, 1995) PP 1-12.

(١٤) فايز مراد مينا : التعقد ورقة مقدمة إلى منتدى العالم الثالث ضمن فعاليات مشروع مصر ٢٠٢٠ (القاهرة ، منتدى العالم الثالث ، ١٩٩٨) ص ص ١-١٤ .

(١٥) المرجع السابق ، ص ص ٣-١٤ .

(16) Versaware inc and its licensors, [http : // www. Funkandwagnalls, Com/encyclopedia/low/articles/c/c00401017f. html](http://www.Funkandwagnalls, Com/encyclopedia/low/articles/c/c00401017f. html) 1998.

(17) **Web Dictionary of Cybernetics and Systems** : URL : [http : / / www. Pespmc/vub. ac. be/asc/catast. theor. html](http://www.Pespmc/vub. ac. be/asc/catast. theor. html). 1998.

(١٨) زكريا إبراهيم : مشكلة البنية (القاهرة ، مكتبة مصر ، د.ت) ص ص ٧-٤٠ .

(١٩) جامز جليسيك : الفوضى ، صناعة علم جديد ، عرض وتحليل محمد عامر ، مجلة عالم الفكر (الكويت ، وزارة الإعلام ، المجلد العشرون ، العدد الأول ؛ أبريل - مايو - يونية ١٩٨٩) .

(20) S.Heims. **The Cybernetics Group**. (MIT Press, Cambridge MA, 1991, In [http : // Pespmc1. Vub. Ac. Be/CYBSREL. ht](http://Pespmc1. Vub. Ac. Be/CYBSREL. ht).

الفصل السابع

شروط الإبداع في البحث التربوي

الفصل السابع

شروط الإبداع في البحث التربوي (١)

أولاً : الإطار المنهجي :

يمثل البحث الاجتماعي بشكل عام ، والتربوي بشكل خاص ، أو البحث الاجتماعي/تربوي الذي يستحضر العام (الاجتماع) وهو يقبل على دراسة الخاص (تربوي) ، أداة الإنسان في إنماء خبرته في مجال تداول الخبرة الإنسانية عبر الجيل الواحد ، وتواصلها عبر الأجيال ، ومن ثم فهو عملية مقننة يمارسها الإنسان (النوع) لتطوير كل من الفكر والممارسة في مسيرته ، وتطوير الفكر إبداعاً ، وتطوير الممارسة (أيضاً) إبداعاً . فالإبداع إدراك لعلاقات جديدة من شأنها تغيير الواقع (١) . والبحث التربوي سواء تناول الفكر أم تناول الممارسة ، فهو يسعى إلى تغيير الواقع ، وليس إلى فهمه أو تفسيره فقط - كما سيرد في متن هذه الدراسة - وبالتالي فهو عمل إبداعي ، ومن ثم فإن مناقشة شروط إبداعية التي تدفع البحوث التربوية في اتجاه تغيير الواقع التربوي عامة ، والتعليمي على وجه الخصوص .

جاد الباحثون التربويون في مصر بالكثير من البحوث : قلة منها في مجال النظرية ، وكثرة منها في مجال التطبيق التربوي ، وساعد على تحقيق هذه الكثرة، نشأة الجامعات الإقليمية ، وإقبال كليات التربية بها ، على عقد مؤتمرات في التربية وعلم النفس ، بالإضافة إلى المؤتمرات التي تعقدها الروابط والجمعيات التربوية والنفسية ، والمؤتمرات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث التابعة لها . وبحوث الماجستير والدكتوراة التي تلجأها أقسام يجدون أمامهم ظاهرة صاعدة وهي حدوث نقلة كمية وكيفية في الإبداع التربوي .

وهذا الزخم في الإبداع التربوي والنفسى . يفرض علينا - نحن الباحثين في مجالي التربية وعلم النفس - أن نراجع أنفسنا في وقفة نقدية ، نراجع خطانا

(١) أ. د. عصام الدين هلال .

في سياق مشروع تربوي علمي له غاياته المستقبلية ، وجمع في شكل جدلي بين الوحدة والاختلاف ، يشارك فيه الإبداع التربوي في تحقيق التغيير الاجتماعي المنشود من المجتمع المصري ، كما يدلى بدلوه في مسيرة الفكر التربوي في سياقه العالمي .

وهذه المراجعة النقدية لحركة البحوث التربوية والنفسية في مصر قامت في عدة صور : الأولى عقد مؤتمرات تحت مسمى البحث التربوي ، والثانية تلك البحوث المتناثرة التي ضمنتها المجلات التربوية والنفسية السائدة في الوسط التربوي . والثالثة هي الكتب التي صدرت وموضوعها البحث التربوي .

والحكم الغالب لهذه البحوث والكتب مفاده أننا نعيش في أزمة تربوية ، أزمة في الفكر الاجتماعي التربوي عامة والبحث التربوي على وجه الخصوص ، وأزمة في الممارسة التربوية وماتقودها من خطط وسياسات واستراتيجيات تعليمية ، وبطبيعة الحال فإن المعايير التي انطلق منها المشخصون لأزمة التربية مختلفة وفقاً للإطار المرجعي الذي ينتمي إليه القائم بالتشخيص .

والحكم السابق لايعنى أن الصورة قائمة ، ولكنه يعكس طاقة إبداعية كبيرة تتطلع إلى التغيير ، فالرفض ، والجرأة على المؤلف أو مايسمى بالسلب Negation هو خطوة لازمة للإيجاب Position الذي يعنى الإبداع ، فكل الثقلات الكيفية التي حدثت في مسيرة العلوم الاجتماعية تحدث في أعقاب أزمة حتى أطلق البعض عليها علوم الأزمة (٢) ، والرفض أقوى سبباً من الموافقة والمسايرة في حدوث مانسميه بالإبداع . فالمراجعة النقدية تعنى إتاحة الفرصة للحكم في البحث التربوي حتى يتحول إلى كيف مستهدف .

وقضية الإبداع أشمل من قضية البحث التربوي لأن الإبداع لايرتبط بفئة الباحث ، سواء في البحث في العلوم الطبيعية أم في العلوم الاجتماعية ، فحسب ، وإنما يرتبط بالمجتمع بكل فصائله ، بل إنه يصل إلى مستوى رجل الشارع العادي Mass man . وقد يوافقني في ذلك الكثيرون إذا كان الأمر يتصل بالتفكير في العلوم الاجتماعية ، إلا أن ما أعليه هو أن التفكير في العلوم الطبيعية أيضاً ليس حكراً على فصيل علماء الفيزياء والكيمياء والأحياء وغيرها من العلوم الطبيعية ، بل إنه يصل إلى مستوى رجل الشارع أيضاً ، فقد عرف أينشتاين العلم بأنه عملية

تهذيب للتفكير اليومي عند الناس ، ولعل في ذلك وعياً منه بأن المجتمع المبدع شرط لتكوين الباحث المبدع . فالبحث العلمي لا يلمو في بيئة ترفضه ، أو بيئة تكبله بأطر اجتماعية تعوق ممارسته ، ولا يعنى ذلك أن تكوين المجتمع المبدع شرط يسبق ظهور الإبداع في البحث العلمي بشقيه الطبيعي والاجتماعي ، فهذا تصور صوري خطي لا يعبر بصدق عن حقيقة العلاقة الجدلية بين المجتمع من ناحية والواقع من ناحية أخرى ، بمعنى أنه ليس لهذه الحركة الاجتماعية بداية فلا الطبيعة هي البداية ، ولا المجتمع هو البداية ، وإنما البداية هي شبكة العلاقات الاجتماعية التي يكونها المجتمع في تعامله مع هذه البيئة في إطار ما تفرضه من حتمية إيكولوجية نسبية . ومن خلال التغذية المرتدة ، فإن المنتج العلمي (الإبداعي) يشارك في تغيير المجتمع بحيث يجعله أكثر وعياً وتقديراً لقيمة البحث العلمي في تطوير حياته فيصبح في مرحلة أكثر رقياً من علاقته بالطبيعة ، فتدفع العلم (مادة وطريقة) إلى مستوى أكثر إبداعاً . ومفهوم التفاعل الاجتماعي يحتوي في مضمونه بعداً تربوياً فاعلاً في إنجاحه . باعتبار أن كل فعل اجتماعي يمارسه الإنسان (النوع) يتضمن بعداً تربوياً يشارك في تحديد خصائصه .

مما سبق يحوط دائرة هذا البحث ثلاثي : المجتمع ، التربية ، الإبداع بمعنى دراسة الآليات الاجتماعية التي تكونه لإظهار مكان التربية من تحقيقه ..

وتجيب هذه الدراسة عن التساؤل الرئيس التالي :

مادور التربية في تكوين المجتمع المبدع ؟

وهذا يستلزم الإجابة عن التساؤلات المفاهيمية التالية :

(١) ما الإبداع ... ؟

(٢) ما الآليات التي يمارسها المجتمع لأداء فعله الإبداعي ؟

(٣) ما موقع التربية من العملية الإبداعية .

(٤) ما الشروط التربوية ، وغير التربوية ، لتكوين المجتمع المبدع ؟

والشروط غير التربوية تمثل التغيرات الاجتماعية خارج مجال التربية اللازم توافرها في الميادين الأخرى من جوانب العمل الوطني .

أما منهج البحث فيرتبط برؤية شاملة لها أسسها الفلسفية التي يتبناها الباحث ، ومن عناصر هذه الرؤية نمط التفكير الذي يلتزم خطوات البحث الاجتماعي عامة والتربوي على وجه الخصوص .

وبالتالي فإن تصنيف مناهج البحث وفقاً للمنطق الذي يمثل معياراً للتفكير^(٣) ، والمنطق - كما سيتضح فيما بعد - ثلاثة أنماط : منطق صوري ، ومنطق استقرائي ، ومنطق جدلي ، والمنطق الجدلي ثلاثة أنواع هي : المنطق الجدلي المثالي ، والمنطق الجدلي المادي ، والمنطق الجدلي الواقعي .

وينتهج البحث المنهج الجدلي الواقعي ، كنمط فكري يسود هذه الدراسة وهو منهج من بين المناهج المسماة الآتية :

- (١) المنهج الصوري المثالي .
- (٢) المنهج الصوري الواقعي .
- (٣) المنهج الجدلي المثالي .
- (٤) المنهج الجدلي المادي .
- (٥) المنهج الجدلي الواقعي .
- (٦) المنهج الوصفي التحليلي الظاهرياني .
- (٧) المنهج البنيوي .
- (٨) المنهج الوصفي الإمبريقي .
- (٩) المنهج الاستقرائي .

وإذا صنفنا مناهج البحث وفقاً للوظيفة التي يؤديها نجد نمطين من المناهج، وهي المناهج الكمية Quantitative M. والمناهج الكيفية Qualitative M. فإن المنهج الجدلي الواقعي يعتبر أحد المناهج الكيفية التي ترى الجانب الكمي في سياق الجانب الكيفي ، باعتبار أن التغيرات الكمية تتحول إلى تغيرات كيفية . ويكشف Halfpenn'y^(٤) عن أهم الفروق بين نمطي المنهج في الجدول التالي :

المناهج الكيفية	المناهج الكمية
متدفقة مرنة	جامدة
واقعية	تجريدية
وصفية استكشافية	توضيحية
ماقبل عملية	علمية
ذاتية	موضوعية
استقرائية	استنباطية
استغرافية التفكير	تقوم على اختيار صحة فروض مقررة
سياسية	متجردة من أحكام القيمة
غير متزمنة	متزمنة
كلية	تجزئية
تأويلية	وضعية
يظهر معاني الموقف عند	يرتكز على ماتوجه
المشاركين فيه	سلوكية إمبيريقية
ظاهريانية	مسح اجتماعي
دراسة حالة	

عرض لمفهوم المنهج الجدلي الواقعي :

يختلف المفكرون الذين يؤمنون بالجدل ، وفقاً لاتجاهاتهم الفلسفية ، فإذا تصورنا أن هناك ثلاثة أنماط من الجدل هي :

(١) جدل الطبيعة Nature Dialectic .

(٢) جدل الأفكار Ideas Dialectic .

(٣) جدل المجتمع Society Dialectic .

عندئذ يختلف المفكرون حول هذه الأشكال من الحركة الجدلية ، فنجد أن هيجل Hegel ، الذي اكتمل الجدل على يديه كمنهج في التفكير ، يجد أن جدل الطبيعة والمجتمع ينتجان من جدل العقل ، فالعقل الجدلي يرى الوجود جدلياً . أما ماركس فهو يرى أن العقل الجدلي الطابع لأن الوجود جدلي التكوين ، ويوضح هذا مآصوره المتابعون للفكر الجدلي من أن العالم عند هيجل يمشى على دماغه ، أما عالم ماركس فهو عالم يمشي على قدميه ، والجدل الأول (الذي يرى الوجود هبة العقل) ، هو الجدل المثالي ، والجدل الثاني (الذي يرى العقل هبة الوجود) هو الجدل المادي . ويؤمن رجال الجدل المثالي بالظواهر الثلاث : جدل الطبيعة ، جدل الفكر ، وجدل المجتمع ، أما ماركس ، فقد عرض للجدل باعتباره ظاهرة اجتماعية ، إلا أن رفيقه ، أنجلز ، وضع تصوراً لجدل الطبيعة . ولكن الأمر محل خلاف .

والتفكير الجدلي نفسه يسلم بأن مصير النقيضين في الظاهرة هو تكوين المركب ، والتفكير الجدلي المثالي يمثل نقيضاً للتفكير الجدلي المادي ، هنا نتساءل وماذا بعد ؟ لا بد من ظهور مركب جدلي التفكير يتجاوز هذين النقيضين ، وهذا يقودنا إلى ما هو أشمل من المنطق وهو الفلسفة نفسها ، فكثيرون من يرون أن هناك نمطين من الفلسفة فقط ، هما الفلسفة المثالية ، والفلسفة المادية ، الفلسفة المثالية تنادي بأن الفكر سابق على الوجود ، والفلسفة المادية ترى أن الوجود سابق على الفكر ، والفلسفة المادية لا ترى خلف الوجود قوة عاقلة أما الفلسفة المثالية فبعضها يؤمن بالآلوهية وبعضها الآخر يضفي على الآلوهية بعض صفات النسبي كما هو الحال عند هيجل ، وأهمها أن الآلوهية بدالها التغير .. أي أنها لحظة جدلية .

والفلسفتان المتناقضتان كل منهما ينطوي على خصائص بعضها إيجابي والآخر سلبي ، بما يجعلهما فلسفتين عرجائيتين ، وعبر تاريخ الفلسفة نجد من الفلاسفة نمط ثالث يتحاور دائماً مع هذين النمطين ، وهو ماسمى بالفلسفة الواقعية ، وهي فلسفة لا تنكر وجود إله ، وترى للواقع استقلالية لا تتلصق من مطلقة الإله ، وأبرز روادها ، أرسطو ، والحقيقة أن الفلسفة الواقعية لم تحظ باهتمام يتكافأ مع أهميتها في توجيه الواقع الإنساني عبر التاريخ .

من هنا فإن نشوء الجدل الواقعي كمركب للصراع بين نمطي الجدل

(المثالي والمادي) له مبرراته الواقعية من ناحية ، والمنطقية من ناحية أخرى ، حيث تتحول نظرتنا من قضية الفكر أسبق أم الوجود إلى قضية أخرى هي : إلى أين المسير .. ؟ وما مغزى الحياة .. ؟ وبالتأكيد فإن هناك ترابطاً بين القضيتين ، وهما صلب قضايا الجدل خاصة والفلسفة على وجه العموم) والإجابة هنا تكشف عن العلاقة بين الذات والموضوع ، الذات (الإنسان) ، والموضوع (الوجود) فالعالم يحكمه جدل موضوعي، والعقل تحكمه الحركة الجدلية ، وبين الوجود والعقل ، أي بين الموضوع والذات جدل يقود إلى الغاية التي يتجه الوجود نحوها ، والغاية تحمل في باطنها كلا من الذات (العقل) والموضوع (الوجود) ، ولذلك فهي تختلف وفقاً لاختلاف عنصرها .

لذلك ففي قضية الوجود نجد أن الجدل المادي يكشف عن موضوع الوجود، والجدل المثالي يكشف عن الوجود وقد تحول إلى ذات ، أما الجدل الواقعي فهو يوحد بين الذات والموضوع مع وضوح الأبعاد الأساسية لكل منهما إذا فهو المؤلف بين الموضوع والذات ، يحمل بذورهما ويتحرك في وعي . ومن هنا فإن أسس الجدل الواقعي تقوم على مايلي :

- (١) يؤمن الجدل الواقعي بكل من التناقض ، صراع الأضداد ، نفي النفي .
- (٢) من يؤمن بالجدل يؤمن بالضرورة ، وماتعبر عنه من ضرورة .
- (٣) أن وجود قوة عاقلة خلف الوجود لا يعني أن إرادة الخالق تتطابق مع إرادة المخلوق ، وإنما التطابق بين الإراديتين هو الغاية التي يسعى إليها الوجود الاجتماعي للإنسان ، والغاية تمثل حياة مثلى ، تشد الواقع المتناقض معها بصورة دائمة نحوها ، أي أن هناك جدلاً بين واقع الوجود وغايات الإنسان .
- (٤) أن الجدل ظاهرة ذات أشكال ثلاثة : جدل الوجود المادي ، وجدل العقل ، وجدل المجتمع .
- (٥) أن نقطة البداية في التطور الإنساني هي الصراع بينه وبين الطبيعة .
- (٦) أن تاريخ الفكر الإنساني هو تاريخ الجدل بين العقل والوجود .
- (٧) أن الوجود المادي مستقل عن ذواتنا . أي أنه وجود موضوعي .
- (٨) أن التنظيم الإدراكي للإنسان هو تنظيم واحد يضم الحواس والمخ وهذا يستتبع

التكامل بين الحواس والعقل .

(٩) أن التنظيم الإدراكي للإنسان ليس ثابتاً ، وإنما الجدول بينه وبين الواقع يدفعه إلى تطوير ذاته .

(١٠) إن الدين لم ينزل متعالياً على حياة البشر ، وإنما نزل متعاشقاً مع هذه الحياة ، ومن ثم فهو يعيش وسط الناس ، يعيش تناقضاتهم وصراعاتهم دافعاً إياهم من وحدة إلى وحدة أرقى .

(١١) لا يقبل الجدول وجود قيم مطلقة ثابتة ، فالقيمة تستمد وجودها متى جرى الالتزام بها من المجتمع .

(١٢) أن الجدول الاجتماعي كما يتمثل في صيرورة التاريخ الاجتماعي ، يرى أن الصيرورة محدودة بواقع المجتمع المتغير ، وبالتالي فإن تطور المجتمعات مرهون بخصائص اللحظة التاريخية التي يمر بها .

واستخدام الجدول الواقعي في دراسة البحث التربوي يقوم على الأسس التالية:

(١) أن البحث التربوي آلية من آليات إنماء الفكر والممارسة في مجال تداول الخبرة الإنسانية عبر أفراد الجيل الواحد وتواصلها عبر الأجيال ، وهذه العملية تسعى إلى خلق وحدة الوعي الإنساني التي تمكنه من تغيير الواقع وفق أهدافه وطموحاته ، وليس التكيف مع هذا الواقع . بمعنى تحقيق أنجح لحظات الصراع بين الفكر التربوي والواقع حتى تؤتي أفضل ثمارها .

(٢) أن الباحث التربوي ليس باحثاً محايداً ، وإنما هو ، شاء أم لم يشأ ، يشارك في تحقيق مشروع علمي يجري في سياق طبقي متغير . أي هو ، إما : مع وإما ضد ، كل من الموضوع أو نقيضه أو المركب منها .

(٣) أن التربية في المجتمع تربيتان ، تربية تشرع للوضع القائم ، وتربية ترفض الوضع الراهن . أي بين التربيتين تناقض يدفع حركة المجتمع .

(٤) أن التربية تخلق وحدة الوعي ، ووحدة الوعي هي وحدة إرادة ، ومن ثم فإن نمط التربية يمكن أن يشارك في صعود المجتمع بتوفير الإرادة الطموحة ، ويمكن أن يشارك في تخلف المجتمع إذا غابت الإرادة الطموحة .

(٥) أن الصراع لا يلغى التعاون ، والاختلاف لا يلغى الوحدة ، لأن التربية الجارية في المجتمع ، تعبر عن الوحدة في إطار الاختلاف ، أي تشغل مساحات من الاتفاق تخلق وحدة المجتمع .

ثانياً : قراءة مفاهيمية :

هناك نمطان من التعريفات التي تعرضت للإبداع ، أولهما يركز على إدراك علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع ^(٦) ، والنمط الثاني يركز على أن الإبداع هو القدرة على حل المشكلات ^(٧) والتعريف الأول يميل إليه رجال الفلسفة ، والثاني يميل إليه رجال علم النفس . فيرى مراد وهبه نفس التعريف الأول وكذلك يراه محمد الحبابي ^(٨) وعبدالستار ^(٩) إبراهيم ويرى مصطفى سوييف أن المقصود بهذا المصطلح هو الإشارة إلى نوع معين من سلوك يصدر عن شخص بعينه (أو جماعة بعينها) أو يواجه مشكلة ما فيحاول أن يجد لها حلاً ^(١٠) وثمة نمط ثالث ينظر إلى الإبداع من منظور ما ينتجه المبدع من إنتاج مبتكر ^(١١) وثمة مجموعة من الملاحظات حول هذا المفهوم .

(١) حل المشكلات وتغيير الواقع :

إن حل المشكلات في نهايته عملية تغيير للواقع . وأيضاً يمكن اعتبار المنتج الفني أو الأدبي نوعاً من تغيير الواقع ، فالمنتج الفني أو الأدبي يشارك في تغيير خبرات المتابعين له ، مما تكون له آثاره على الاتجاهات والقيم المجتمعية ، وعندما ينظر إلى الفن باعتباره عملاً موجهاً للمجتمعات فنجد أن هناك من يعتبر الفن عملاً ثورياً ، فعلى سبيل المثال نجد أن رموز الثورة الشبابية التي جرت في الستينيات من الأدباء والفنانين مثل سارتر ، فرانسوا ساجان ، وفرانز فانون ، وريجييه دوبريه ، وجوركي ، وبرخت . ومن رجال الثورة السياسية بإبداعاتهم مثل : مار ، هوشى منه ، وجياب ، وغاندى ، وعبدالناصر ، ونهرو ، تروتسكى ، ولينين ، وماركس ، حيث ضاق الطلاب بتخلف الجامعات عن ركب الصعود الثوري ^(١٢) .

والإبداع يختلف عن حل المشكلات ، فهو مستقبلى ، يقيم الواقع ويقيم الفكر من ناحية ، ويبحث عن حاجات الإنسان المستقبلية من ناحية أخرى ، ومن العمليات الثلاث يعيد بناء الواقع بطريقة جدلية . فالحياة وسط متاهة المشكلات

تجعل الإنسان منكسباً نحو الواقع دون التطلع للمستقبل .

(٢) الإبداع والعمل :

أن الإبداع والعمل متلازمان ، فالعمل إنتاج قيم مادية والإنسان حيوان منتج^(١٣) ، حيث أفرز التكنيك الزراعي مفهوماً جديداً في الحياة الاجتماعية ، وهو مفهوم العمل إذ لم يكن هذا المفهوم قائماً بذاته في عصر الصيد ، بل كان ممتزجاً بإنحاء أخرى من الحياة ، ولكن مع التكنيك الزراعي حدث فاصل زماني بين العمل ونتيجة العمل ، ومن ثم نشأ مفهوم السببية أي أن لكل نتيجة سبباً ، ومن مفهوم السببية نشأ المنهج العلمي ، فتراجعت الأسطورة^(١٤) وكما يرى روشكا فإن الموهبة لا يمكن أن تستغنى عن العمل^(١٥) ، فالإبداع كما ترى «أرو A. Roe» لا يأتي من الإلهام الفجائي لعقل صلب أو خامل ، وإنما يأتي من العمل الشيط لشخص مرن وذو فعالية عالية^(١٦) .

(٣) نسبية الإبداع :

إن الإبداع نسبي فهو يختلف باختلاف الزمان والمكان ، وتنطلق نسبية الإبداع من أن العقل نفسه مبدع بطبيعته^(١٧) أي أن إمكانية الإبداع ظاهرة فطرية أي : لا إنسان بغير إبداع ، ولكن تحقق ظاهرة الإبداع مرهونة بالزمان والمكان . وبعبارة أخرى فإن كلا منا قادر على أن يكون مبدعاً ، ولو عرف الطريق لهذه القدرات ورعاها ونماها ، فلنحس لانحتاج لأن نكون «بتهوفن» أو «ابن سينا» أو «أينشتاين» لكي نستحق أن نكون مبدعين ، فالفرق بيننا وبين هؤلاء الذين يسجلهم التاريخ كعباقرة أو مبدعين ، هو أننا قد نكون مبدعين في موضوعات ليس لها نفس أثر الموضوعات التي أبدع فيها هؤلاء^(١٨) ، ويزيد من الفرصة أيضاً أن الإبداع متنوع لا تقتصر فعالياته على مجال بعينه ، فالعلاقات المترابطة والمتراكبة سمة كل نشاط إنساني يمارسه الإنسان من أجل السيطرة على الواقع الذي يعيش فيه ، ونجد ذلك في المجالات البيئية والاقتصادية والقروية والصحية والسياسية والتربوية والعقدية والثقافية^(١٩) .

(٤) الإبداع بين التكيف مع الواقع وتغييره :

إن القصديّة من السلوك الإنساني تتمثل في تغيير الواقع تحقيقاً لأهداف الإنسان وليس التكيف ، لقد أرست العلوم الاجتماعية منذ تاريخ طويل ، وخاصة

بعد قيام نظرية التطور لدارون ، مفهوم التكيف ، وشهدت النظرية التربوية عدد «ديوى» إطاراً تكيفياً^(٢٠) حيث استهدفت التربية مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة وهكذا كانت الفلسفة أيضاً ، حيث كان الفلاسفة يسعون دائماً إلى تفسير وتبرير معطيات الواقع ، ونجحت الفلسفة الماركسية في إرساء مفهوم تغيير الواقع كهدف يوجه الإنسان في سعيه^(٢١) فهي نظرية ذات أبعاد طبقية (نظرية طبقة البروليتاريا) لإعادة صياغة الواقع^(٢٢) إذ أن النشاط الحيوي لأي كائن حي ليس مجرد تكيف مع البيئة الخارجية بل هو محاربة لهذه البيئة ، تتحقق بفضل نموذج موضوع مسبقاً وفق (حاجات) الكائن في المستقبل^(٢٣) .

ومن هنا يمكن القول بأن الإبداع هو القدرة على تغيير الواقع ، أي أن ما صدق الإبداع ليس العلاقات الجديدة التي يبنها عقل الإنسان ، وتظهر في صورة ترابطات كهربية في مخه دائماً ، ولكنها تكمن في تحالف العقل مع الحواس (معرفياً ووجدانياً ومهارياً) لتغيير الواقع . ومن هنا فما صدق الإبداع هو القدرة على إحداث تحول في واقع بعينه كما أو كيفاً أو الاثنين معاً .

(٥) الإبداع والذكاء :

لا يمكننا اعتبار الإبداع ظاهرة فردية ، وهذا في الحقيقة ما يدافع به الباحث في تعيينه العلاقة بين الذكاء والإبداع ، فتسعى تعريفات الذكاء واختباراته للكشف عن خصائص فردية ، حيث تؤسس على أن الفروق الفردية بين الأفراد ظاهرة بديهية^(٢٤) ، لذلك فهو يكشف عن تميز الفرد عن الآخرين ، ومن ثم فهناك شخص ذكي وهناك شخص غبي ، أما دراسة الإبداع ، كمنتج يتجسد على أرض الواقع ، فهي أقرب إلى علم النفس الاجتماعي من علم نفس الفروق الفردية ، فجوهر الإنسان علاقة اجتماعية ، وهذا الجوهر لا يظهر إلا في علاقة الأنا بالآخرين ، ونقيض الإبداع ليس الغباء ، وإنما انتفاء صفة الاجتماعية عن الإنسان وبالتالي فإن قضية الإبداع تدرس في إطار عوامل مجتمعية ، أي أن هذا الانتفاء الاجتماعي لا يدرس داخل تنظيم الشخصية الفردية ولكن في علاقة هذه الشخصية بالآخر (أي في التكوينات الاجتماعية التي يشارك فيها الإنسان) فقد أكون قادراً على الإبداع إلا أن الواقع الاجتماعي الذي أعيشه لا يمكنني من تحقيق هذه القدرة على أرضه ، وكما سيتضح فيما بعد من منظور جدلي ، فإن الإنسان المبدع نقيضه الإنسان المغترب ، ولذلك فإن مفهوم الذكاء يقوم على أساس فردى ،

والإبداع مفهوم جماعى . لانستطيع القول بأن هناك ذكاءً جماعياً يتسق وتطلعات الإنسان نحو الحرية والعدالة الاجتماعية .

وحول العلاقة بين الإبداع والذكاء حدد «تيرمان» المبدعين من بين الحاصلين على نسبة ذكاء أعلى من ١٤٠ في اختبار «تيرمان - ميريك - Ter-man-Memill» للذكاء (٢٥) .

ويقول جيلفورد (٢٦) أن اختبارات الذكاء بالشكل التي هي عليه غالباً ماتطلب من المفوض (العميل) أن يدلى بجواب محدد وصحيح لسؤال محدد مباشر ، وهذا ما يدعو لأن تكون اختبارات الذكاء في مصلحة الأفراد ذوى التفكير النمطي (الاتفاقي) Convergent أكثر من ذوى التفكير المبدع (الافتراقي) Divergent حيث أن اختبارات الإبداع تطلب التعددية في الإجابة والاستقلالية في التفكير ، أن التفكير الافتراقي في جوهره تفكير مبدع ، وهذا مادعا توماس للقول بأن الإبداعية ترتبط بنسبة الذكاء I.O. ولكن اختبارات الذكاء لانتقيسها بشكل مباشر . ويرى عبدالستار إبراهيم (٢٨) أنه إذا كانت الإبداعية تتطلب نسبة عالية من الذكاء فإن الارتفاع الشديد في الذكاء لايعلى أن الشخص سيصبح مبدعاً بالضرورة ، فالعبرة ليست في زيادة الإمكانيات العقلية المصاحبة للذكاء . ولكن فيما سنعمله بهذه الإمكانيات . ويقول «ماكينون» في مقاله بالموسوعة الدولية للعلوم الاجتماعية (٢٩) «قد يقل مستوى الذكاء المطلوب في بعض حالات الإبداع بدرجة تأثير الدهشة ، ولكن الأكثر أهمية من ذلك هو مدى قدرة الشخص المبدع على استخدام ماله من الذكاء الذي يتمتع به في إنتاج أعمال إبداعية وكيفية توجيهه لذلك الغرض بفاعلية واقتدار .

ويرى وهبه (٣٠) أنه ثمة مفارقة في أمر العلاقة بين التفكير الاتفاقي والتفكير الافتراقي ، وهي أن ارتفاع نسبة الذكاء ملازم للتفكير الاتفاقي وانخفاض هذه النسبة ملازم للتفكير الافتراقي ، ويعتقد أن هذه المفارقة غير مشروعة لأن معناها أن شدة الذكاء عقبة أمام الإبداع ، وإذا كان ما يترتب على غير المشروع هو بالتالي غير مشروع ، فإن «وهبة» يصل من ذلك إلى أن الذكاء مفهوم غير مشروع ، أي غير علمي ، أي وهم ، وعدئذ يبقى الإبداع - على حد قوله - سمة كل إنسان أيما كان ، وفي أي مجال ، ويؤسس على ذلك تعريفاً للإنسان بأنه حيوان مبدع (٣١) .

(٦) الإبداع والقابلية للتعلم :

الإنسان يقبل على الواقع باعتباره علاقة اجتماعية تنظم تكوينات اجتماعية متباينة ، وكشف مصادر الجهد الإنساني عبر تفاعله مع الواقع الذي يعيش فيه عن تكوين تلك العلاقة ، والممارسة العملية البراكسيس^(٢٢) (الفعل الواعي) هي عملية إبستمولوجية Epistemological تتجاوز الإنسان باعتباره حيواناً عاقلاً ، فالتفكير إبداع وبناء اللغة إبداع (فالإنسان حيوان ذو لغة) ، والاتصال (الإنسان كائن اتصالي) الاجتماعي الناجح إبداع ، وبناء المعايير الاجتماعية (الإنسان ذو قيم)^(٢٣) إبداع ، وبناء الأنظمة السياسية (الإنسان حيوان سياسي) إبداع ، والإنتاج إبداع (الإنسان حيوان منتج) وممارسته للحرية (الإنسان حيوان حر)^(٢٤) إبداع ، وأهم التوصيفات التي نسبت للإنسان : هي أنه قادر على التعلم Educable ، فالإنسان يكتسب خصائصه الاجتماعية من خلال التعلم^(٢٥) والقابلية للتعلم تعنى أن الإنسان يتعامل مع المواقف الجديدة التي تواجهه على ضوء خبراته السابقة ، فكل فعل اجتماعي يتضمن عناصر تربوية تحدد من خصائصه^(٢٦) . وإذا كانت التربية عملية تداول للخبرة وتواصلها فإن أهم العمليات التي يقوم بها الإنسان هي تنمية هذه الخبرة واستثمارها ، وتداول الخبرة وتواصلها عملية تاريخية (الإنسان حيوان ذو تاريخ)^(٢٧) يقبل به الإنسان على مستقبله ، أي يصنع مستقبله وهو مثقل بهذا التاريخ مجاوزاً له . ومن ثم فإن وظيفة التربية وظيفتان ، الأولى : تحقيق وعي الإنسان بسياقه التاريخي الذي يستشرف إمكانات صنع المستقبل ، والثانية تهيئة الإنسان للمشاركة في تحويل وجود المستقبل من وجود بالقوة إلى وجود بالفعل ، ولكن إذا كان عمل الإنسان يحقق هويته كإنسان حر ، فإن اغتراب العمل يحوله إلى إنسان مغترب ، وبلغة الاقتصاد السياسي كلما زاد ما ينتجه العامل قل ما يستهلكه ، وكلما زادت القيم التي ينتجها ، أصبح هو أكثر تفاهة وقلة شأن ، وكلما تحسن شكل ناتجه ، زاد العامل تشوهاً ، وكلما زادت العامل تشوهاً ، كلما زادت مدنية موضوعه ، أصبح العامل أكثر وحشية ، وكلما زادت قدرة العمل أصبح العامل أكثر عجزاً ، وكلما زاد إبداع العمل ، أصبح العامل أكثر غباءً ، وازدادت عبوديته للطبقة^(٢٨) .

فالعامل يخبر الاغتراب عن العمل في شكل انعدام القوة Powerlessness وانعدام للمعنى Meaninglessness والانعزالية Isolation والإحساس بغربة

النفس Self-estrangement^(٣٩) . والمسألة ليست اغتراب العامل ، ولكنها اغتراب الإنسان في مجتمع تحول فيه العمل إلى سلعة مهما^(٤٠) كان موقع هذا الإنسان من البنيان الاجتماعي^(٤١) وتحول العمل إلى سلعة ، يفقده طبيعته الإنسانية ، ويكبل الإنسان بأغلال اجتماعية تفقده حريته ، وفقدان الحرية فقدان للإبداع . فتغترب التربية عن سياقها التاريخي وتتحول من أداة للتحرير إلى أداة للاستعباد ، واستثماراً لهذا الأمر يتجه البحث إلى دراسة الأبعاد الاجتماعية للإبداع ، ودور التربية نحو تحقيق هوية الإنسان . والعلاقة بين الإبداع والاغتراب ليست بعيدة ، إذا عرفنا تناول ماركس للاغتراب يتم في إطار نظريته في المعرفة^(٤٢) .

ثالثاً : الأبعاد التطبيقية للإبداع :

الإبداع نشاط اجتماعي يتأثر كما سبق القول بعوامل المكان والزمان ، فهو يتأثر بالمناخ الاجتماعي الذي يحيط بالمبدع ، والمناخ الاجتماعي ليس مناخاً في المطلق ، ولكنه واقع اجتماعي محدد القسمات ، إما أن يكون مواتياً للإبداع ، أو غير موات ، أي إما أن يكون مجتمعاً مبدعاً أو لا ، وبطبيعة الحال لا يمكن الاستناد إلى بعض النظريات العنصرية في علم النفس ، وعلم الاجتماع ، والتي تقسم شعوب العالم إلى مجتمعات ذكية وأخرى غبية ، أو مجتمعات لديها القابلية للإنجاز ، وأخرى غير قابلة للإنجاز ، فالإبداع رهين بالبنية التطبيقية في المجتمع ، حيث يشغل الناس أماكن متباينة من البناء الاقتصادي ، ووفقاً لهذه الأمكنة يؤدي أفراد المجتمع أنماطاً مختلفة من العمل . ووفقاً للسياق التاريخي للعمل المؤدي ، تتحدد فرصة الإبداع للقائم بالعمل .

ويتحدد هذا السياق التاريخي على ضوء نمط الملكية السائدة في تلك اللحظة التاريخية ، ولاغربة إذا فيما قاله بطل رواية «الأم» (لمكسيم جوركي) من أن مصدر الشرور في هذا العالم هو ذلك الإنسان الذي أشار إلى قطعة من الأرض وقال تلك ملكي .

ومن ناحية أخرى نجد أن أبا ذر الغفاري^(٤٣) . الذي دعا إلى إلغاء مطلق للملكية الشخصية ، وحض على «ثورة الفقراء» من أجل إقامة مجتمع يسوده التساوى التام ، لم يكف طوال حياته عن ترديد «ويل للأغنياء من الفقراء» .

فالعلاقات البشرية تتركز باستمرار في وسائل الإنتاج المختلفة وطرق تحويل الإنسان للمادة وقابليته للتملك والسيطرة على هذه المادة ، وكسب المنتجات التي تصنع منها بالعمل . من هنا أصبح الشغل جزءاً صميمياً من وعي «أنا» لذاته ، بصفة «أنا» فرداً ، وبصفته ملتزماً بروابط مع «نحن»^(٤٤) .

وفي المجتمع العبودي ، حيث السادة والعبيد ، الدور الأساسي للرقيق فيه^(٤٥) ، أن يصنع أشياء تصبح ملكاً للآخرين ، وما وجود الرقيق مقيد بوجود الأشياء التي يصنعها ، فإن الذي يملك تلك الأشياء يسلب الرقيق حريته ، ويجعل كيدونه الحقيقية تنسج من استرقاق ذاته وتلخص فيه .

وفي هذا الإطار عاش الإنسان حياته يمارس عملاً متغريباً ، وعلاقات (الإنسان / الإنسان) مغتربة ، الإنسان بعلاقته بالآنا ، وفي علاقته بالآخر ، وتصبح إمكانية وقوع الإبداع ، من العبد ، أو من السيد ، مفتقدة فالأثنان لا يبدعان ، لأن الأول مملوك للثاني ، ويلتج لغيره ، والثاني لا يعمل أي لا ينتج .

وفي المجتمع الإقطاعي Feudal society يختلف الأمر عن المجتمع العبودي بعض الشيء ، فالأمير لا يعمل عملاً منتجاً ومن ثم لا يبدع . وقن الأرض Serf يعيش حالة تنطوي على تناقض ، فهو مملوك للامير ، كما هو الحال في المجتمع العبودي ، ولكنه يختلف عن العبد ، لأن الأمير يخصص له قطعة من الأرض لا يملكها ، ولكنه يملك عائدها مهما كان قليلاً ، والعبد في المجتمع العبودي كان يعيش على الكفاف لا يبيده ولكن بيد السيد ، أما في المجتمع الإقطاعي فكان قن الأرض يعيش في الكفاف بيده لا بيد السيد ، حتى يدخر مايساعده على الاستقلال في الملكية ، وهذا النمط من ملكية العائد ، هو جوهر التناقض الذي كان في جوف المجتمع الإقطاعي ، خاصة وأن المدن قد بدأت في التحول من النشاط التجاري والحرفي إلى الإنتاج الصناعي ، ثم راحت تأخذ طريقها إلى التحول من الصناعة العائلية إلى الصناعة داخل أماكن مستقلة (المصانع) ، وأصبحت هناك حاجة إلى عمالة تزداد عاماً بعد عام ، وبطبيعة الحال تحولت المدن إلى مناطق جاذبة للعمالة ، وتحول النظام الإقطاعي إلى عقبة ضد نمو المجتمعات الصناعية وتحالفت البورجوازية الصناعية Bourgeoisie^(٤٦) مع قن الأرض للثورة على المجتمع الإقطاعي ، إيدانا بالانتقال من المجتمع الإقطاعي إلى المجتمع الرأسمالي .

والسؤال الآن أين مكان الإبداع ؟ الاغتراب هو الاغتراب ، والعمل المغترب من قن الأرض (واللاعمل) المغترب من قبل طبقة الأمراء ، وبطبيعة الحال لا إبداع مع العمل المغترب ، ولا إبداع ممن لا يعملون . إذا .. من المبدع ؟ أنها طبقة ، أو الشرائح الطبقيّة الوسطى ، فهي شرائح غير مملوكة للآخر ، وتلتج من أجل نفسها سواء أكان الإنتاج فكرياً أم مادياً ، إلا أن هذه الشرائح الوسطى إما أن تتحالف مع الطبقة المالكة فتشارك في استغلال الطبقات العاملة ، أم تتحالف مع الطبقة العاملة فتساهم بدور كبير في تنمية وعي أفرادها ويطلق على المثقفين من أفرادها في الخطاب الراديكالي مسمى المثقفين الثوريين .

موطن الإبداع الحقيقي في التحول من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي ، هو التحالف بين الشرائح الطبقيّة الوسطى ، والرأسمالية التجارية ، فقد أدى هذا التحالف إلى إحداث ثورة في أدوات الإنتاج ، وبالتالي أدى ذلك إلى تحول في علاقات الإنتاج (٣٧) وكذلك إلى تراكم في رأس المال ، ورأس المال عند ماركس لا يمثل أداة فقط من أدوات الإنتاج ولكنه يمثل علاقة اجتماعية Social Relation تتم في صيغ : (أ) الإنتاج الصناعي (ب) الاتجار Trading (ج) الاقتراض Lending (د) الاستئجار Renting (٤٨) . وإذا يقوم رأس المال الإنتاجي بوظائفه يستهلك الأجزاء التي يتكون منها ، وذلك بعد تحويلها إلى منتجات ذات قيمة أكبر ، ولهذا فإن زيادة قيمة المنتج والتي ولدها فائض العمل ، علاوة على قيمة العناصر التي يتكون منها رأس المال الإنتاجي ، هذه الزيادة هي أيضاً ثمرة رأس المال أو نتاجه ، ففائض العمل الذي توفره قوة العمل هو عمل مجاني Un paid Labour ، وبذا يكون فائض القيمة للرأسمالية ، وهو قيمة لا تكلفها عائداً يعادلها (٤٩) .

وفائض القيمة هذا هو الذي جعل العلاقة بين الرأسمالي والعامل علاقة استغلال Exploitation ، فهو عبارة عن كمية من العمل تبذلها طبقة البروليتاريا Proletariat وتستحوذ طبقة الرأسماليين على عائدها دون أن تدفع مقابلها ، فالعامل يبذل عملاً لإنتاج سلعة قيمتها مائة جنيه على سبيل المثال ، ويستحوذ الرأسمالي على قيمة هذه السلعة ، ويعطي العامل أجراً أقل من هذه القيمة ، والفرق بين ما يدفعه الرأسمالي وما يستحق بالفعل يسمى فائض القيمة - Surplus value (٥٠) .

ويستحوذ الرأسمالي على فائض القيمة نظراً لمليته لأدوات الإنتاج وحقه التاريخي في شراء قوة العمل Labour Power كسلعة ، وفي التحكم في عملية العمل ، وحقه في الاستيلاء على الناتج باعتباره مالكاً له ^(٥١) .

ويعتبر ماركس أن إنتاج فائض القيمة يمثل القانون المطلق، الذي يقوم عليه نمط الإنتاج الرأسمالي ^(٥٢) ، ويساعد هذا القانون في قيام بنية اجتماعية تغلفها الكثير من الأوهام Illusions (أيديولوجيا الوهم) .

أهم هذه الأوهام يتعلق ^(٥٣) : (أ) بطريقة إنتاج فائض القيمة نفسه . (ب) وبطريقة تحولاته كأرباح لدى الرأسماليين الصناعيين من خلال آلية السعر Mechanism of Price (ج) وتحويله إلى نقد ، وثاني الأوهام يتمثل في اعتبار أن كل أنواع العمل المبذولة في العملية الإنتاجية مدفوعة الأجر ، وثالث تلك الأوهام يتمثل في تصور أن مركب (العمل/الأجر) يقوم على الحرية ، حرية العامل في العمل لدى أي رأسمالي . (د) والوهم الرابع هو أن العمل لا يخضع للاستغلال ، ومن الأوهام ما يتعلق بأن أرباح المنشآت الصناعية يتم توزيعها في صورة أجور للإدارة والإشراف ، حتى أن كلا من العمال والرأسماليين يكافأون نظير مختلف أنواع العمل المبذول ، خدمية كانت أم إدارية ، وهذا ما جعل ماركس يشير إلى أن ذلك معناه أن العمل المبذول في استغلال العامل Labour of ex- يتطابقان تحت مسمى واحد ، وهو Exploited Labour والعمل المستغل ploiting العمل ^(٥٤) ، ويضيف أن العامل الأجير - كما هو الحال في العبد - يجب أن يكون له رئيس حتى يقوم بعمله ، بما يحتم علاقة (الخادم /المستخدم) وهذا يجبر العامل على العمل للحصول على أجره ، وكذلك أجر رئيسه لتعويض العمل المبذول في حكمه والإشراف عليه .

إن تحول فائض القيمة إلى نقد خلال مجال دورانه يخلق الوهم بأن ذلك مصدره ، فالسلع المحملة بفائض القيمة تتحول إلى فائض من المال أكثر مما يدفعه الرأسمالي نظير رأس المال الثابت والمتغير لإنتاجهما ، ومن الأوهام أن نمط التبادل القائم في النظام الرأسمالي لا يبدل له . حيث تظهر العملية الإنتاجية الرأسمالية كرابطة Link وسيطة لا يمكن تجنبها Unavoidable كأمر ضروري لأجل خاطر عملية صنع المال ^(٥٥) .

خلاصة الأمر أنه ثمة أوهام العدالة ، وأوهام الإبداع ، والأوهام تقود إلى الاغتراب Alienation واغتراب الإنسان ليس عما ينتجه وعن عمله فقط ، ولكنه اغتراب الإنسان عن نفسه وعن الآخرين ، والاغتراب لا يصيب العامل فقط ، ولكنه يصيب الرأسمالي نفسه ، لأنه يعيش في وهم مشروعية ربحه باعتباره آتيا من عملية مشروعة وفق قوانين السوق ، هي العملية الإنتاجية التي يملكها (٥٦) .

مما سبق يتضح أن العامل المغترب لا يبدع ، والرأسمالي أيضاً لا يبدع (٥٧) . فالإدارة في نظم المشروعات الكتلية انفصلت عن الملكية .

رابعاً : الركائز التربوية لتكوين المجتمع المبدع :

(١) التربية فعل مستقبلي :

إن استهداف مجموعة من الخبرات من أجل اكتساب المتعلم لها ، هو في الحقيقة عمل مستقبلي ، كما أن التقويم التربوي - رغم أنه يلعب الدور الأكبر في عملية التغذية الراجعة - إلا أنه يكشف عن موقع العملية التربوية من تحقيق هذه الأهداف أي موقعها من المستقبل .

وإذا تصورنا أمة تنمو في إطار عملية تخطيط شامل ، فإن التخطيط عملية مستقبلية تمارسها كل الأنظمة الكائنة في المجتمع ، ومن بينها النظام التعليمي ، وهو تخطيط لا يتم كل خمس سنوات ، ولكنه يمتد بأفق من ١٥ إلى ٢٥ عاماً . ويتفق هذا التحديد الزمني مع الاستراتيجيات العامة للنمو الاقتصادي (٥٨) ، فالتأثيرات التربوية لا تتم في فترات قصيرة ، ولكنها تأثيرات بعيدة المدى تتعلق بالشروط الاجتماعية المتعلقة بعملية الاستثمار ، وما يرتبط بها من عمليات مختلفة متعلقة بالعمل الوطني ، ومما يؤكد أهمية التزام بين التخطيط التربوي والاقتصادي ، أسبقية التنفيذ التربوي على التنفيذ الاستثماري وتقف التربية مستعدة لتعديل برامجها وفق التعديلات والتغيرات التي تطرأ على أهداف التخطيط الشامل (٥٩) .

(٢) ليست تربية واحدة :

المقصود بذلك أنه في كل مجتمع يوجد نوعان من التربية : تربية الطبقة الحاكمة ، وتربية الطبقة المحكومة ، والمنهج الجدلي في التفكير يسلم بأن بينهما

تداقضا ، كما هو الحال بين الطبقتين ، أي تسعى كل منهما إلى نفي الأخرى ، بطبيعة الحال تكون تربية الطبقة الحاكمة هي التربية الرسمية .

والتربية الأخرى تظهر في فعاليات كثيرة تمارسها الطبقة المحكومة وأهمها النشاط الحزبي والنقابي الممثل لها ، فكل حزب له استراتيجياته التربوية التي يحقق من خلالها الوعي الطبقي بين أفرادها ، أي أن التربية اللارسمية هي تربية سلب الاغتراب ، ويلعب المثقفون هنا دوراً كبيراً وهاماً .

والتربية الرسمية تربية يمكن أن تقوم عليها عملية سلب الوعي ، وأهم ماتلعبه هذه التربية هو تصوير أوهام المجتمع الرأسمالي على أنها حقائق ومكاسب للطبقة العاملة ، وإذا كان المبدأ الرأسمالي يؤكد أن النقود تملك في تداولها تنمية النقود ، فإن التربية في المجتمع الرأسمالي تسعى إلى إعادة إنتاج الطبقات (٦٠) ، فيحافظ المجتمع على بنيته الطبقية ، ويصبح التقدم أداة للإبقاء على الحالة الراهنة .

(٣) التربية ودفع الضرورة التاريخية :

تنظر التربية إلى الفرد في سياق التطور الاجتماعي الذي يطرأ على المجتمعات المختلفة ، فالضرورة التاريخية تؤكد أن المجتمعات البشرية تتجه نحو قيام نظم اقتصادية ، تحدث عدالة اجتماعية بين البشر ، يراها الباحث اشتراكية ، ويراهها آخرون في غير ذلك ، إلا أن جوهر هذه المجتمعات سيكون بلافائض قيمة ، أي بلا اغتراب . إذن على التربية أن تشارك في تحرير الإنسان من قيود الاغتراب ، عن طريق توفير الشروط الاجتماعية اللازمة لتعجيل سير الأحداث التاريخية في اتجاه المجتمع غير المغتراب ، وتحرير الإنسان شرط أساسي من شروط الإبداع .

فيجب أن يعي المتعلم مكانه من عملية التطور الاجتماعي ، وبالتالي يعي دوره في دفع الضرورة التاريخية نحو المجتمع المبدع . فالحرية هي وعي الإنسان بالضرورة التاريخية .

(٤) التربة وتحرير العمل :

نقل العمل الإنساني من تابع للطبيعة إلى مسيطر عليها (نطاق السيطرة يتوقف على إمكانات الإنسان) فكان العمل أول شواهد الإبداع عند الإنسان ، وبالتالي ، إذا أرادت التربية أن تسعى لتحقيق الإنسان المبدع ، فلا طريق أمامها سوى التربية من خلال العمل غير المغترب ، أي العمل المنتج النافع اجتماعياً ، وهو عمل يتسم بما يلي :

(١) عمل في سياق عملية إنتاج حقيقية .

(٢) يعيش فيه الإنسان المتعلم مختلف أنماط العمل ، بهرميته التي تتوزع عليها بنية العمليتين الإنتاجية والإدارية .

(٣) عمل يتباين في أنماطه الثقيلة ، من يدوي إلى نمط خط الإنتاج إلى النظام نصف الأوتومي ، ثم النظام الأوتومي الكامل .

(٤) عمل يستهدف تطوير العملية الإنتاجية .

(٥) عمل ذو معنى يتم في إطار أيديولوجيا ، لا يوجد بينها وبين فكر العامل تناقض .

وفكرة العمل المنتج النافع اجتماعياً قدمتها المدارس الاشتراكية في الفلسفة والتربية ، حيث ينظر للإنسان باعتباره حيواناً منتجاً من ناحية ، ومن ناحية أخرى يتجرد الإنسان في المجتمع الاشتراكي من نسبه وحسبه ، وكذلك يتحرر من أي مصدر مالي سوى عائد عمله وعرقه ، ولا يحتفى الإنسان هنا في العمل الذي يحدد مكانته في المجتمع ، ومن ثم يحتل مفهوم العمل ، كركيزة تربوية ، مكانة كبيرة في هذا الفكر .

لقد نجح مكارينكو Makarenko (٦٢) من خلال العمل المنتج النافع اجتماعياً أن يحول مجموعات من الشباب الجانح إلى أعضاء منتجين في المجتمع ، وأرسى خلال هذه العملية الكثير من التقنيات التربوية التي تتفق والأيدولوجيا الماركسية ، من أهمها تنظيم المجتمع المدرسي من خلال ماسميت بالجماعيات Collectivities ، حيث لا يشعر الفرد أنه موضوع متفرد للتربية (٦٣) . وإنما يستشعر لنفسه وجوداً جماعياً مقنعاً .

هذا بالطبع في الوقت الذي نجد معه - في إطار التربية الرأسمالية اتجاهات حديثة ، تقوم على فكرة تفريد التعليم Individualization ، حيث يقول المعلم ، «إننا نعلم الفرد» (٦٤) .

وتختلف التربية في المجتمع الصناعي وفقاً لآليات الإنتاج ، وموقع العمل الإنساني منها ، كما يختلف نمط العمل الذي يقوم به الإنسان وفقاً للمرحلة التقنية الخاصة بأدوات الإنتاج . فإذا اعتبرنا أو افترضنا انتفاء علاقات الاستغلال في العملية الإنتاجية ، يندرج نمط الإنتاج ، من إنتاج يدوي حيث يبذل العامل جهداً عضلياً كبيراً ، إلى مرحلة خط الإنتاج حيث تقل مساحة العمل المبذول عضلياً ، وزاد نصيب الآلة من العمل . ثم يأتي الإنتاج نصف الأوتومي ، حيث يقل بدرجة كبيرة الجهد العضلي للإنسان ، وفي النهاية النظام الأوتومي الكامل ، حيث لا يتعدى نصيب الإنسان في العملية الإنتاجية ، المراقبة والضبط .

لقد تحرر الإنسان من أسر الآلة ، وأصبح سيداً لها ، ولم يصل به إلى هذا الحال سوى الإبداع الإنساني ، إبداع الطبقة الوسطى ، وجاء دور العامل في الإبداع هو الآخر ، فالوقت الذي وفره التطور التكنولوجي سوف يشغله العامل في أمرين : اعتباره وقت فراغ يستغل في الاسترخاء والراحة من عناء العمل ، الأمر الثاني هو الإبداع ، لأننا افترضنا مسبقاً عدم لغترب العمل والعامل ، فالعامل في المجتمع مابعد الصناعي ليس هو العامل صاحب الياقة الزرقاء ، وإنما سيكون ذا ياقة بيضاء ، مؤهلاً تأهيلاً عالياً المستوى ، بما يمكنه من ممارسة الإبداع ، فهو حر من أسر الآلة وحر أيضاً من أسر نظام اجتماعي يشعر معه بالاغترب .

إذا فالمجتمع المبدع هو مجتمع العمل غير المغترب ، أما مجتمع اللاعمل (البطالة الحقيقية والمقنعة) ، فهو مجتمع تكبل البطالة قواه الإبداعية والعاطل يرتد تعليمياً وثقافياً إلى مستويات أقل تماماً كما يرتد الأمي إلى أميته بعد تعلمه ، إذا لم يتابع . فإذا بجيش من العاطلين عقبة كأداء أمام كل فرص الإبداع الممكنة .

والمجتمع المبدع مجتمع بلا أمية ، فالمجتمع المتعلم يتحول إلى مجتمع معلم يدفع جهود الإبداع إلى الأمام ، فهو يقدرها ويفهم أبعادها ، أما المجتمع الذي تكون نسبة الأمية فيه عالية ، فإن ذلك يمثل عقبة أخرى من عقبات الإبداع .

أن وجود مجتمعات في هذا العقد الأخير من القرن العشرين ، تعاني من

الأمية ، يعتبر مؤشراً على وجود قوة اجتماعية من مصلحتها استمرار أمية العدد الكبير من أفراد المجتمع ، وتلك القوى تحرم المجتمع من فرصة شحذ قواه الإبداعية وتنميتها .

(٥) التربية الإبداعية والحوار المتكافئ :

التربية الإبداعية إتاحة لفرص التفكير الافتراقي أمام الإنسان والحوار يمثل أكبر فرصة لتنمية هذا اللمط من التفكير ، والحوار داخل الفصل الدراسي شرط أساسي لاكتشاف وإنماء عناصر الإبداع العام والخاص . وتلك مهمة علم النفس وطرق واستراتيجيات التدريس .

ويرفض علم النفس الحديث كثيراً من التعريفات للعملية الإبداعية ويفضل في الغالب النظر للإبداع بصفته شكلاً من أشكال النشاط العقلي المركب الذي يتجه الشخص بمقتضاه نحو الوصول إلى أشكال جديدة (٦٥) من التفكير أو الفن اعتماداً على خبرات وعناصر محددة ، أي أن الإبداع عبارة أبسط هو القدرة على التفكير في نسق مفتوح وعلى إعادة تشكيل عناصر الغبرة في أشكال جديدة ، وأهم عناصر الإبداع هي (٦٦) :

(١) الطلاقة Fluency أي ينتج الفرد الكثير من الأفكار أو المفاهيم المتعلقة بمشكلة ما في وقت بسيط .

(٢) المرونة Flexibility القدرة على تغيير اتجاه التفكير وأساليب حل المشكلة ، إذا ما ظهرت له مشكلات أو شروط تستدعي مداخل جديدة .

(٣) الأصالة Originality أي قدرة الفرد على صنع ملاحظات غير معتادة ومنفردة .

ويراعى جيلفورد (٦٧) أن القدرة الأولية التي يمكن أن تساهم في الجهود الإبداعية للعلماء والتكنولوجيين والمخترعين هو عامل المحاكمة ولكنه يخص بالذكر من هذه العوامل مايلي :

(١) الإحساس بالمشكلات .

(٢) الطلاقة .

- (٣) المرونة .
 - (٤) التحديد .
 - (٥) التوسع .
 - (٦) القدرة التركيبية والتحليلية .
 - (٧) إعادة التنظيم .
 - (٨) التعقيد .
 - (٩) التقويم .
- من أساليب تنمية الإبداع (٦٨) :

(١) الأساليب العملية :

- (أ) العصف الذهني Brain-Storming
 - (ب) التأليف بين الأشئات Synectics .
 - (ج) أسلوب الحل المبدع للمشكلات .
 - (د) التحليل المورفولوجي Morphological analysis .
- (٢) الأساليب التربوية ومنها :
- (أ) برنامج التفكير المنتج .
 - (ب) برنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي .
 - (ج) برنامج التدريب على الخيال الخلاق .
 - (د) برنامج التدريب على الحل الابتكاري للمشكلات .
 - (هـ) برنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل .
- (٣) الأساليب العلاجية ومنها :
- (١) أساليب تقوم على مفهوم تقمص الدور .
 - (٢) أساليب التنويم الصناعي Hypnosis .

والحوار التعليمي ليس هو كل أنواع الحوار ، إذ أن المجتمع المبدع هو مجتمع حواربي ، والحوار يقتضي التسامح ، ولكن هل يمكن أن يكون هناك حوار متكافئ بين جابيفائض القيمة ودافعيه . إن الحوار في المجتمع الرأسمالي حوار تفرضه طبقة على طبقة أخرى . لتجميل شكل النظام الرأسمالي (العمال في المجتمع الأمريكي يشاركون في الحصول على فائض قيمة تدفعه الدول التابعة اقتصادياً) . وهذا النوع من الحوار لا يستلزم التسامح ، إلا إذا سمح العمال رجال الصناعة على استغلالهم لهم ، ومن هنا فإن المجتمع المبدع مجتمع لا يقف فائض القيمة عقبة أمام الحوار بين فئاته المختلفة ، والحوار المتكافئ داخل المجتمع المبدع يعني الديمقراطية وحرية التعبير ، وأيضاً التسامح .

والمجتمع الديمقراطي ، يعنى المشاركة الشعبية في مختلف جوانب العمل الوطني ، ومنها عملية اتخاذ القرار والمشاركة تتيح فرصة الإبداع للمشاركين .

ومع الديمقراطية تدور حركة ثقافة تفتح فيها إبداعات فئات المجتمع المختلفة ، هي شرط لازم لقيام المجتمع المبدع .

خامساً : نتائج وتوصيات :

من خلال مفهوم الإبداع الذي تبنته الدراسة يمكن طرح بعض التصورات حول إبداعية البحث التربوي ، وتنقسم هذه التصورات إلى جانبين ، أحدهما هو البحث التربوي المبدع ، والثاني يتعلق بالمجتمع المبدع :

(١) البحث التربوي المبدع :

ويتعلق بثلاثة أبعاد ؛ الأول بعد الإدراك ، أي مايتعلق بجانب يقظة الباحث التربوي ، والثاني بعد الجودة ، والثالث بعد تغيير الواقع ويقظة الباحث شرط أساسي لاختيار موضوع بحثه ، وهي يقظة تمكنه من التعرف على الخلل أو القصور أو المشكلة التي تتطلب الدراسة ، وهذا الأمر يتطلب حساً اجتماعياً/تربوياً كبيراً يحقق قدراً كبيراً من القصديّة في اختيار المشكلة ، ولا يمكن للباحث أن يتخير مشكلته اختياراً صحيحاً إلا إذا أدرك المشروع العلمي الذي تتبناه الجماعة العلمية التي ينتمي إليها ، والبعد الأيديولوجي الذي تستند إليه هذه الجماعة العلمية ، وفي هذا السياق تتحول اليقظة العلمية هنا إلى مانسميه بالوعي الاجتماعي غير المزيف ، فوعي الباحث هو وعي يرتبط بالأنأ أو اللحن التي ينتمي إليها ، ويرتبط من ناحية

أخرى بالآخر ، واستسلام الباحث لمتاهة الوعي الزائف تقوده إلى وهم علمي يتصور به أن ، يتحرك بدوافعه ، رغم أن يتحرك هنا بدوافع غيره ^(٦٩) ، فالباحث الاجتماع/ تربوي ليس عملاً فردياً ، وإنما هو عمل فردي ذي انتماء اجتماعي بعينه ، ولا يمكننا فصل الإضافة في هذه الصياغة اللغوية .

والوعي الذي يقود إلى الإبداع لا يقوم على المسايرة والتكيف الاجتماعي كما هو مطروح في الفكر الغربي الذي استمد هذا المفهوم من علم البيولوجي في سياق الدارونية الاجتماعية ، الظاهرة الإنسانية ظاهرة ذات إرادة ، والإرادة لا تتجسد إلا في تغيير الواقع وتجاوزه ، إذن فاختيار موضوع البحث يبدأ من رفض الواقع والجرأة على المؤلف . وذلك شرط من شروط العمل المبدع ، فقراءة الأدبيات التربوية المتعلقة بالظواهر التربوية لا يمكن أن تتم من قبيل التعرف على رأي الغير وجهوده السابقة ، وإنما القراءة النقدية هي القراءة المثمرة . وبالتالي فإن الإقبال على قراءة الأدبيات وهو مسلح بمعيار يتفحصها على ضوئه يمثل أيضاً شرطاً من شروط الإبداع ويقول ^(٧٠) الحبابي هنا « وهل التطوير إلا نفي ما هو موجود حالياً في علاقته بما نصبو إلى تحقيقه في المستقبل ؟ » من هنا يصبح اختيار موضوع البحث التربوي عملية تتم في سياق حياة الباحث الأكاديمية وليست غريبة عليها أو مضافة إليها ، فالباحث لا يقرأ الدراسات السابقة من باب عدم التعرض لما تناولته هذه الدراسات كأن يقول الباحث ، « تناولت الدراسة السابقة دراسة ... في محافظة الغربية ، والدراسة الحالية تجرى في محافظة الشرقية ، على سبيل المثال ، فميدان البحث رغم أنه حد فاصل ، ولكنه مالم يرتبط بسياق بحثي يربط بين الفكر والتطبيق يصبح هذا الحد مفرغاً من مضمونه الحقيقي .

والأمر السابق يقودنا إلى عنصر الجدة في البحث ، فالخبرة لاتعني أن أدرس موضوعاً لم يتناوله الآخرون ، ولكن الجدة تأتي في سياق أكاديمي أيضاً فالباحث الجديد يتضمن أحد الاختيارات الآتية :

- (١) الإضافة إلى جهد نظري مطروح .
- (٢) اختبار صحة نظرية على أرض الواقع أو الفكر على ضوء منطق معين .
- (٣) استخدام نظرية مافي تقويم الواقع وتغييره .

(٤) حل إحدى مشكلات الممارسة التربوية على ضوء جهد نظري متاح .

ولاتوسم هذه العمليات البحثية بالعلمية مالم تستند إلى منهج بحثي يقوم على الوعي الصحيح وليس الوعي الزائف .

أما في بعد تغيير الواقع ، فإن الفكرة البرجماتية التي ترى الأفكار بعيداً عن السباحة في عالم العقل ، أي لاتعترف بها إلا فيما تحدثه من تأثير في عالم الفعل ، هي فكرة تنطوي على فهم إبداعى يفصل بين الفكرة الإبداعية ، والفكرة المزيفة ، فالفكرة مشروع لتغيير الواقع وتغيير الواقع يعنى تجاوزه على ضوء هذا المشروع ، والبحث في سياق الديالكتيك بين الفكر والواقع لابد وأن يتجاوز التناقض بينهما لتكوين مركب جديد ، يرى مصداقية المشروع العلمي في تغيير الواقع ، وهنا يظهر البعد المستقبلي للإبداع ، حيث يرى البحث في سياقه الزمنى ويتفق هنا مراد وهبه مع الحبابى فيؤكد (٧١) : « فالفعل إذن غائي ، والغاية مطروحة في المستقبل ، ومن ثم فالفعل مستقبلي ، فهو رمز على النفي من حيث أنه رافض لوضع قائم ، ورمز على الإيجاب من حيث أنه محقق لوضع قادم أي لوضع ممكن ، ومعنى ذلك أن الواقع الممكن هو علة تغيير الواقع القائم .

والمستقبلية تعني التفاؤل ، والتفاؤل يعنى ثقة الباحث في مشروعه العلمي ، وثقته في منهجه الذي ينتظم بحثه . ومن ثم فإن الثقة ترتكز على وضوح مفاهيمى جدير بالاطمئنان إليه ، فالخطاب العلمي الذي يتجاوز التناقض ، أي أنه يقوم على ببيان مفاهيمى صادق أو عائلة مفاهيمية تتميز بنسب متجانسة ، يعتبر خطوة أولى ، أو مقدمات متماسكة تقود إلى نتائج هي بالضرورة أيضاً متماسكة .

(٢) المجتمع المبدع :

تحدث الباحث فيما سبق حول بعض عناصر تكوين المجتمع المبدع ، الذي يرتكز على تكوين الإنسان غير المغترب ، فالباحث التربوي لا يمثل كما سبقت الإشارة جهداً فردياً ، أي أنه ينتج إنتاجاً اجتماعياً حتى ولو كانت عليه بصمة إنسان ما حيث لاتوجد ولادة تلقائية للأفكار (٧٢) والثقافة منتج اجتماعي نرى فيه بصمات إبداع هذا المجتمع .

من هنا فإن البحث التربوي يجري في سياق ثقافي معين ، وكما سبقت الإشارة إلى أن التربية في المجتمع تربيتان تجمعهما الوحدة مع الاختلاف ، فإن

ثقافة أيضاً ثقافتان ، تجمعهما الوحدة مع الاختلاف ، ويمكن القول هنا بأن تربية فعل ثقافي . أي فعل يتحاور مع الثقافة القائمة في سياق مشروع مستقبلي .

من هنا يمكن القول بأن المجتمع المبدع يحمل في جذباته ثقافة مبدعة ، ذا ما أصبحت الثقافة معوقاً لإبداع الإنسان فهذا يعني أنها تفرض على الباحث ودأ تكبل حركته الإبداعية . لذلك فالتعامل مع الثقافة يتطلب الوعي ، والوعي لنا يحدد للباحث كيف يتعامل مع الجوانب الإيجابية من الثقافة ، وكيف يتعامل مع الجوانب السلبية ، لذلك فليس غريباً أن يعتبر البحث التربوي الواعي نوعاً من انتصاب حرية مفتقدة ونوعاً من النضال السياسي والأيدولوجي في مواجهة ديولوجيا مضادة ، عندئذ يتحرك الباحث في سياق فهمه للضرورة .

وينجح الباحث في عمله سواء كتب له أن يرى عمله الشرعية ، أم لم تكتب ، هذه الشرعية ، فموت سقراط هو انتصار للإبداع ، وانتصار للحرية ، وأحياناً يكون الإنسان أكثر إحساساً بالحرية وهو داخل السجون عن إحساسه بها وهو خارج موارها .

وبالتالي فإن كل مشروع علمي لا يمكنه أن ينجح إلا إذا ساهم بدور أو بآخر في ظل الظروف الاجتماعية المعوقة للإبداع ، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بالقضاء على عوامل الاغتراب ، ومن هنا فلا بد أن يتجه البحث التربوي باعتباره مشاركاً في هذا الأمر - نحو تحرير كل من الفكر التربوي والممارسة التربوية ، من أساليب سيطرة والهيمنة الطبقية ، وهذا يقود الفكر والممارسة التربوية إلى المشاركة في تحرير الإنسان نفسه ونفي اغترابه .

وثمة اتجاه يرى أن الدين يمثل مصدراً من مصادر المحرمات الثقافية التي فوق عملية الإبداع وهذا قول ينطوي على تناقضين ، فالدين مشروع مستقبلي المحرمات الثقافية تبدأ من الماضي ، كما أن الدين باعتباره مشروعاً مستقبلياً يدعو الإنسان إلى تغيير واقعه (٧٣) إلى ما هو أفضل ، إن الله لا يغير ما يقوم حتى غيروا ما بأنفسهم ، كما أن الدين لا يرى الوجود من مفهوم التوازن الاستاتيكي ، نصراع يمثل قانون الوجود الاجتماعي (٧٤) ، والتفاوت (الملازم للتغيير) يتجسد في انتصار كفة إرادة الخير (٧٥) .

والتناقض الثاني في ذلك القول أنه لا يميز بين الدين من ناحية والتفكير

الدينى من ناحية أخرى ، فالدين نفسه شئ في ذاته ، والتفكير الدينى شئ لذاته ، يستمد وجوده من وعي الناس وإمكاناتهم الإدراكية ، وقدراتهم على فهم الغرض الدينى ، والجدل بينهما يرقى من حياة البشر ، ويقودهم إلى إعمار الأرض . واستخدام الدين باعتباره أيديولوجيا تشرع لسيطرة طبقة واستغلالها لطبقة أخرى كما حدث في العصور الوسطى ، وهذا لا يعلى أن الدين يناصر طبقة ضد أخرى ، وإنما الوعي الزائف الذي خضع له الأوربيون في تلك العصور ، هو الذي مكن رجال الكنيسة من استغلالهم باسم الدين ، ونظراً لطول فترة الإظلام فقد كان الفكر المادي هو الأداة العنيفة التي واجه بها مفكرو عصر النهضة هذا الإظلام وكانت حركة الإصلاح الدينى ، هي حركة تعديل الفكر الدينى وإعادةه إلى نصابه . بتحويله من فكر سكوني إلى فكر دينامي ، يرفض الوساطة بين الإنسان وربه ، أي يرفض الشرعية التي كان يستمدها رجال الكنيسة باعتبارهم وسطاء بين الإنسان وربه ، وصاحبت حركة الإصلاح الدينى عملية انتشار للتعليم الشعبي الذي يسلح المواطن بمهارة القراءة التي تمكنه من قراءة الكتاب المقدس دون حاجة لغيره واستبعاداً لهذه الوساطة .

والمنهج الجدلي الواقعي يستثمر التناقض بين الشيء في ذاته ، والشيء لذاته ، لتوجيه حركة المجتمعات الإنسانية ، وثمة الكثير من المواقف التي جرى فيها تعديل تفسير القرآن وفقاً للتطور الذي حدث في مسيرة البشرية ، فالقصور يكمن في التفكير الدينى وليس في الدين نفسه ، فقد رأى رجال الدين الإسلامى أن ارتياد الإنسان للفضاء مرفوض لأنه ضد السلطان الإلهي ، لا تنفذون إلا بسلطان،^(٧٦) إلا أن نجاح الإنسان في ارتياد الفضاء ، كشف للفكر الدينى أن السلطان لا يعنى رفض الله لذلك ، وإنما السلطان هنا هو سلطان العلم ، وهو معطى إلهي .

ومن ناحية أخرى ، كان الفكر الدينى السائد يرى أن الإنسان لن يعرف نوع الجنين في رحم الأم ، مرتكزين في ذلك إلى قول الله تعالى «ويعلم ما في الأرحام» ،^(٧٧) فقد قصروا العلم هنا على الله فقط ، ولكن إنجازات العلم كشفت عن نوع الجنين ، وبالتالي فلا تعارض بين علم الله لما في الأرحام ومعرفة الإنسان له .

وهذان النمطان في التفكير استندا إلى أن الله سبحانه وتعالى لن يسمح بمشاركة الإنسان له في الإرادة أي : إذا كان الله قد أكد أن الإنسان لن ينفذ إلى

الفناء الخارجي فإذا ما حدث ذلك فلا بد وأن يكون في ذلك حدوث لليوم الآخر ، فمع عزم الإنسان على الوصول إلى القمر أكد الكثير من رجال الدين بأن ذلك يعني قيام يوم القيامة ، كذا فإن معرفة الإنسان لما في الأرحام يعني أيضاً قيام القيامة ، لأن الله يرفض مشاركته فيما يخصه ولكن عدم قيام القيامة يعني أن فهمنا لما نص عليه في القرآن بشأن الحديثين السابقين هو فهم خاطيء ، وبالمقياس على ذلك فإن تحريم الاستنساخ البشري هو من قبل الفكر الديني الذي يدخل في سياق ما يسمى بالمحرمات الثقافية ، فمن يتصور أن الاستنساخ البشري يعني مشاركة الله في ألوهيته ، بممارسة نوع من الخلق فهو هنا واهم ، لأن الإيمان بوحداية الله تفرض حدوث تدخل إلهي لوقف هذا الشرك ، والفرض القابل للتصور هنا هو نزول نبي لتصحيح ذلك ، أو من قبيل التنذير ، فتغيير خلقه الله سبحانه وتعالى لا تقف عند استنساخ إنسان ، وإنما استنساخ الحيوان الأدنى هو أيضاً نوع من التغيير فيما خلقه الله ، واستنساخ نباتات ذات صفات مختلفة عما هو شائع باستخدام الهندسة الوراثية هو تغيير أيضاً في خلق الله - وفقاً للمناطق السابق- كما أن استنساخ حيوانات أو نباتات تجمع بين صفات أكثر من كائن وهو ماجرى في حالة البطاطم ، العنبروف ، وأرتشي (الحصان الآدمي) ، والكلب الآدمي ، هي أمثلة صريحة لتشويه خلق الله بما يعتبر أيضاً نوعاً من الشرك ، لكن التدخل الإلهي لم يحدث ، إذا فما حدث لا يمثل نوعاً من التناول على الإرادة الإلهية ، لكنه لا يتعدى استثمار قوانين إلهية يسير بها الله خلقه ، لانتقال الإنسان من مرحلة الحياة على سطح الأرض إلى الحياة في الكون الرحب الذي سخره الله لخدمة الإنسان ، فمشروعات الإنسان لارتياح الفضاء تعتبر ضرورة يسعى بها الإنسان (النوع) للحفاظ على وجوده ، وإنهاء ارتباط وجوده ببقاء كوكب الأرض . ولن يتم إعمار الكون خارج الأرض إلا أن طريق الاستنساخ البشري ، بل عن طريق استنساخ إنسان يجمع في خصائصه بين التغذية الذاتية (النباتية) والتغذية غير الذاتية (الحيوانية) فيما يسميه العلماء بالإنسان الأخضر ، الذي يجول في الفضاء متخلصاً تماماً من ارتباطه بكوكب الأرض ، ويعتمد في تغذيته على ضوء الشمس وتوافر الماء وغاز ثاني أكسيد الكربون .

إن ما هو مطروح في هذه الورقة البحثية ليس من قبيل الخيال العلمي ، ولكن المتتبع لمسيرة العلم^(٧٨) في هذا الشأن يدرك أن الأمر من قبيل التنبؤ العلمي

الذي يتجرد من شبهة الجنون أو التفكير الأسطوري .

إن قبول الاستنساخ البشري لا يعني الموافقة على ما يحدث الآن من عبث علمي ، ولكن الحوار المفتوح هو الأساس في تناول هذا الموضوع المصيري بالنسبة لمستقبل الإنسان (النوع) .

إن مفهوم الملكية في الإسلام يسقط فكرة اعتبار الدين الإسلامي إيديولوجيا وهذا من جانبين :

(١) الجانب الأول إن هناك من يرى في الأيديولوجيا نوعاً من الوعي الزائف ولاعتقد أن هناك مسلماً واحداً يمكن أن يوافق على أن الإسلام نوع من الوعي الزائف .

(٢) الجانب الثاني أن هناك من يرى أن الأيديولوجيا نسق قيمى يوجه مسار طبقة بعينها وهو التعريف الشائع الآن ، ولاعتقد أيضاً أن هناك مسلماً يرى أن الدين الإسلامي يناصر طبقة في مواجهة طبقة أخرى . فهو كالأب يناصر الضعيف إذا ما سلب حقه ، ولايسعى لتكريس سيطرة طبقة على أخرى . ومن هنا أيضاً نجد أن الدين الإسلامي في ذاته ليس إيديولوجيا .

إن مفهوم الملكية (وهو أساس التصنيف الطبقي في الفكر الماركسي) . في الإسلام ، حيث الملكية ملكية الله فقط ، يسقط تماماً فكرة ربط القيم بالطبقة ، وبالتالي يسقط مبرر وجود الإيديولوجيا نفسها .

إن طرح الباحث لهذه الأفكار هو طرح من قبيل اختبار مصداقيتها التي يكشفها الحوار ، وهي قضية شائكة يعتبرها الباحث مشروعاً العلمي الذي بدأ بدراسة الجدل المثالي ، ثم دراسة الجدل المادي وتعبه دراسة تستكمل هذا المشروع وهي دراسة الجدل الواقعي ، لعل في هذا البحث مايعتبر طرحاً لتساؤلات البحث الأخير .

الهوامش والمراجع

(١) مراد وهبة : فلسفة الإبداع ، (القاهرة ، دار العالم الثالث ، ١٩٩٦) ، ص ٥١ .

(٢) أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١) ، ص ٢١٧ .

(٣) على سامي النشار : المنطق الصوري منذ أرسطو حتى عصورنا الحاضرة ، (الإسكندرية ، دار المعارف ، ط ٤ ، ١٩٩٦) ، ص ٥ .

(٤) في المقدمة المفاهيمية التي سيقوم بها الباحث ، سيرد شرح مفصل للمنهج الجدلي الواقعي ، كما قام الباحث بدراستين سابقتين ، عالجت الأولى المنطق المثالي ، وعالجت الثانية المنطق الجدلي المادي ، وفي كتاب التربية والديالكتيك الذي أصدره الباحث عام ١٩٨٤ مقارنات بين أنماط الجدل الثلاث .

* عصام الدين هلال : التربية والديالكتيك (طنطا : مكتبة سماح ، ١٩٨٤) وفكرة الجدل الواقعي سبقتها أفكار كثيرة تحاول تركيب منطق جديد من التفاعل الجدلي بين المنطقتين المادي والمثالي ، وأشهر هذه الأفكار والدراسات ماقدمه عصمت سيف الدولة فيما يسميه «بجدل الإنسان» . والباحث بصدد دراسة فلسفية تربوية تؤصل للمنهج الجدلي الواقعي ، كدراسة مكملة لكل من أهداف التربية في المنطق الجدلي المثالي ، وأهداف التربية في المنطق الجدلي المادي .

(5) Robert G. Burgess (Ed) *Stratigies of Educeatinal.*

Research : Qualitative Methods (London : The Farmer Press, 1985) PP 1-2.

(٦) عصام الدين هلال - التربية والديالكتيك «دراسة في الأصول الفلسفية للتربية» (طنطا : مكتبة سماح ، ١٩٨٤) ، ص ٢٧-٣٨ .

(٧) مراد وهبة - فلسفة الإبداع مرجع سابق .

(٨) يذهب «إفانز وسميث» إلى أن الإبداع هو القدرة على التفاعل مع المشكلات بطريقة مريحة ، مع المشكلات الغامضة أو غير المحددة ، وإيجاد مداخل أو مقاربات Approaches جديدة وأصلية ، وتجريب تطبيقات جديدة تماماً (أحمد أبوزيد - عالم الفكر ، المجلد الخامس عشر العدد الرابع ، يناير - مارس ١٩٨٥) ، ص ٨ .

(٩) محمد الحبابي : من الحريات إلى التحرر (القاهرة ، دار المعارف ١٩٧٢) ، ص ١١٣ .

(١٠) عبدالستار إبراهيم : عالم الفكر ، المجلد الخامس عشر ، العدد الرابع ، يناير - مارس ١٩٨٥ ، ص ٣٨ .

(١١) مصطفى سويف : الإبداع ضرورة ، مجلة إبداع (القاهرة ، الهيئة) ، المصرية العامة للكتب ، العدد الثالث ، السنة العاشرة مارس ١٩٩٢) ، ص ٨-٩ .

(١٢) جابر عبد الحميد وآخرون : معجم علم النفس والطب النفسي ، الجزء الثاني (القاهرة ، مطابع الأهرام للإعلام العربي ، وأيضاً : روشكا ، الإبداع العام والخاص ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٤٤ ديسمبر ١٩٨٩) ، ص ١٩ .

(13) Philip G. Altboch : The Student Revolution A Global Analysis (Bombay, Lalvani Publishing House 1970), PP375.

(١٤) عبدالفتاح الديدي : القضايا المعاصرة في الفلسفة ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧) ، ص ٤٨ .

(١٥) مراد وهبة : الإبداع وثقافة الطفل العربي : مجلة إبداع (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب سبتمبر ١٩٩٢) ، ص ص ١٢٠-١٢١ .

(١٦) روشكا : مرجع سابق ، ص ٢٠٩ .

(١٧) المرجع السابق .

(١٨) مراد وهبة : فلسفة الإبداع ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

(١٩) عبدالستار إبراهيم : الإنسان وعلم النفس ، سلسلة عالم المعرفة ، (الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٨٦ فبراير ١٩٨٥) ، ص٢٩٣ .

(٢٠) أحمد فؤاد الأهواني : جون ديوي ، سلسلة نوابغ الفكر الغربي ، (القاهرة : دار المعارف ، رقم ١١ ، ط٣ ، ١٩٨٧) ، ص٤٣ .

(٢١) مراد وهبة : قصة الفلسفة ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٨٠ ، ص٩٩ .

(٢٢) شيبتولين : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ترجمة لويس اسكاروس ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٨١) .

(٢٣) مراد وهبة : محاورات فلسفية في موسكو ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٤) ، ص١٣ .

(24) Dennis Child : **Psychology and the teacher** (London : Holt Rinehart and Winston, 1986) P.193 .

(25) Ibid p.224.

(٢٦) روشكا : مرجع سابق ، ص٥٧ .

(27) Thomas L. Good & Jere E. brophy : **Educational Psychology A Realistic Approach** 2ed (N.Y Holt, Rinhart and Winston, 1980), P517.

(٢٨) عبدالستار إبراهيم : الإنسان وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص٣٠٧ .

(٢٩) أحمد أبوزيد : تقديم ، مجلة عالم الفكر (القاهرة : المجلد الخامس عشر العدد الرابع ، يناير ، مارس ١٩٨٥) ، ص٩ .

(٣٠) مراد وهبة : الإبداع والجنون ، مجلة إبداع (القاهرة : الهيئة العامة للكتاب ، العدد الثالث ، السنة العاشرة ، مارس ١٩٩٢) ، ص٩ .

(٣١) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٣٢) هنري لوفيفر : ماركس وعلم الاجتماع ، ترجمة بدر الدين قاسم الرفاعي (دمشق : وزارة الثقافة ، ١٩٧١) ، ص٣٦-٥ .

(33) Rokeach M. : **The Nature of Human values** (London : Macmillan Publisher 1975) . P.17.

(٣٤) تكمن حرية الإنسان في أنه يختلف عن الحيوانات الدنيا ، التي لا تنتج إلا ماتحتاجه مباشرة ، فهو دائماً ينتج متحرراً من الحاجة الجسدية والحيوان الأدنى لا ينتج إلا لنفسه في حين يعيد الإنسان إنتاج الطبيعة بأسرها (كارل ماركس : مخطوطات ١٨٤٤ ، ترجمة ماجستير (القاهرة : دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٤) ، ص ٧٤ .

(35) Berian J. et al : **Sociology of Education** (London : Richard Clay L.T.D. 1969), P40.

(٣٦) عصام الدين هلال : التغير الاجتماعي في بيئة صناعية ومتطلباته التربوية، دراسة تربوية ميدانية للتغير الاجتماعي في بندر المحلة الكبرى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٩ ، ص ٦ .

(٣٧) هنري لوفيفر : مرجع سابق ص ١٩ .

(٣٨) كارل ماركس : المخطوطات ، مرجع سابق ، ص ٧٠ .

(39) Robert Blauner : **Alienation and Freedom** (Chicago : University of Chicago Press, 1964) Chapter I In : Richard C. Edwards et al : **The capitalist system, A Radical Analysis of American Society** (N.J : Prentic - Hall inc Englewood Cliffs 1978). P275.

(40) Ibid : p49.

(٤١) الرأسمالي نفسه مغترب تتحكم فيه قوى غير إنسانية هي آليات السوق ، فقوى السوق تتحكم في كل من الرأسمالي والعامل ، وهذا هو اغتراب النوع الإنساني عن وجود الإنسان وكيفه النوعي ، أنه عملية نفي Negation كلى لطبيعة الإنسان انظر : نبيل رمزي اسكندر : الاغتراب وأزمة الإنسان المعاصر (الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥) ، ص ١٦٢ .

(42) Mcquarie, D.: **Marx Sociology, Social Change, Capitalism** (London : Quartet Books, 1978). P58.

- (٤٣) محمد الحبابى : من الحريات إلى التحرر ، مرجع سابق ، ص ١٣٥ .
- (٤٤) المرجع السابق ، ص ١٣٦ .
- (٤٥) المرجع السابق ، ص ١٣٧ .
- (46) Richard C. Edwards et al., Op Cit, P65.
- (47) Ibid P.66.
- (48) Ibid P.80.
- (٤٩) كارل ماركس : رأس المال ، ترجمة راشد البدرأوى (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٩) ، ص ٥ .
- (50) Richard C. Edwards et al : opcit p81.
- (51) Ibid p81.
- (52) Ibid p86.
- (53) Ibid p90.
- (54) Ibid p90.
- (55) Ibid p91.
- (56) Ibid 91.
- (٥٧) عصام الدين هلال : الأبعاد الطبقية لإنتاج المعرفة التربوية ، مجلة التربية المعاصرة (القاهرة : الصدد لخدمات الطباعة ، العدد السابع ، سبتمبر ١٩٨٧) ص ص ١٣١-١٣ .
- (58) Jozef Bognar : **Economic Policy and Planning in developing countries** (Budapest Akademiai Kiado 1969), P312.
- (59) Ibid p316.
- (60) Michael W. Apple : **Cultural and Economic Reproduction in Education** (London : Routledge & Kegan Paul, 1982), p9.
- (61) Rosen, S.M. : **Education and Modernization in USSR** (London, Addison. Wesley Publishing Co. 1971), P33.
- (62) Makarenko, **Problems of Soviet School Education** (Moscow, Progress Publishers 1964) PP90-98.

- (64) Ben Cosin. et al : **School Work and Equality A Reader**
(London : Hodder and Stoughton, 1989), P125.
- (٦٥) عبدالستار إبراهيم : مرجع سابق ، ص ٢٩ .
- (66) Thomas : Opcit, P517.
- (٦٧) فاخر عاقل : طبائع النشر ، دراسات نفسية واجتماعية ، كتاب العربى
الكتاب السادس ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٣٣-٣٥ .
- (٦٨) زين العابدين درويش : تنمية الإبداع ، منهج وتطبيقه ، (القاهرة : دار
المعارف ، ١٩٨٣) ، ص ص ٣٢-٣٥ .
- (٦٩) حسن حسين البيلالوى : في علم اجتماع المدرسة ، (القاهرة : عالم الكتب ،
١٩٩٣) ، ص ٥٧ .
- (٧٠) محمد الحبابي : مرجع سابق ، ص ١٠٩ .
- (٧١) مراد وهبة : فلسفة الإبداع ، مرجع سابق ، ص ٦٨ .
- (٧٢) روشكا : مرجع سابق ، ص ٩٤ .
- (٧٣) سورة الرعد آية ١١ .
- (٧٤) قال ابطا منها جميعا بعضكم لبعض عدو، سورة طه آية ١٢٣ .
- (٧٥) ولينصرن الله إن الله لقوى عزيز، سورة الحج آية ٤٠ .
- (٧٦) انظر : عبدالمحسن صالح : التنبؤ العلمى ومستقبل الإنسان (الكويت :
المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٤٨ ، ١٩٨٤) .

الفصل الثامن

«رؤية تفكيرية للمفاهيم التربوية»

الفصل الثامن

«رؤية تفكيرية للمفاهيم التربوية» (١)

مازال عدد المؤسسات الاقتصادية المرتبطة بالإنترنت في حدود ٢٠٠٠ مؤسسة في الدول العربية مجتمعة وبلغ عدد المواقع الإسرائيلية ٢٠٩٦ مواقع في ديسمبر ١٩٩٦ (١) . وتشير بعض الإحصاءات إلى أن ٦٠٪ من حجم القوى العاملة في الوطن العربي من الأميين ومشاركة المرأة في القوى العاملة لا يتعدى ٥٪ من حجم القوة العاملة (٢) .

وهذا يعني أنه إذا أردنا التنافسية فإن هذا يتطلب ترقية قدرات جميع أفراد المجتمع ، وبالتالي القضاء على أسباب الأمية وتدني مشاركة المرأة بصفة عامة من خلال تبني برامج تعليمية تكافح الفقر من جهة ، وتعمل على التنافسية وترقية القدرات وإثرائها من جهة أخرى وتمكين الأفراد من أساسيات المعرفة والتعلم الذاتي وتقوية الفرص للحصول على الأصول الإنتاجية والتحكم فيها ، ولكن يحكم الواقع والممارسات التربوية والتعليمية كثير من الأفكار والمفاهيم المشوهة التي تحتاج إلى دحض وإعادة تفكير وتركيب جديدة ، مثل أن هناك سنوات للتلميذ وأخرى للعمل ، وأن يظل التعلم داخل جدران تسمى مدرسة ، وأن سياسات الكم تعمل ضد سياسات الكيف في التعليم ، وأن مفهوم الذكاء من المفاهيم المحورية في عمليات التعلم ، وأن التعليم يتم في مكان والتدريب يتم في مكان آخر ، وأن التعليم يجب أن يرتبط باحتياجات سوق العمل ، وغيرها من المفاهيم التي تؤثر على عمليات التعليم والتعلم .

وكل هذه القضايا وتلك المفاهيم تحتاج إلى إعادة نظر مثل قضايا أخرى سوف نتناولها الدراسة الحالية كأمثلة ، وبالتالي فإن هذه الدراسة تحاول سبر أغوار المفاهيم الحاكمة للتنمية البشرية بصفة عامة ومفاهيم التعليم والتعلم بصفة خاصة

(١) د. طلعت عبد الحميد .

في إطار تداعيات وتجليات الكوكبية ، وعملية البحث فيما وراء المفاهيم ، وتبني استراتيجيات الدحض والتفكيك لما هو سائد من تأثيرات الكوكبية وما يصاحبها من مفاهيم عابرة للجنسيات كمرحلة أولية تتيح تأسيس إرهابات لرؤية وأنموذج ملائم للتنمية البشرية بصفة عامة والتعليم والتعلم بصفة خاصة للمنطقة العربية في تشابكاتها مع المحيط الكوكبي في شتى المجالات .

ومنهجياً يتم استخدام المنهجين النقدي والتفكيكي ، فالتفكيك يساعد على تناول النصوص والمفاهيم بقدر كبير من التشكك على اعتبار أن لغة التنظير هي لغة استعارية تهدف إلى إحداث تأثير أو تكوين صورة بدلاً من نقل الواقع نقلاً موضوعياً ، فهي استعارة تعبر عن رؤية الباحث للعالم ولطبيعة الأشياء ، ويقوم التفكيك على مبدأ المناقشة غير المقيدة التي لا تفترض نتيجة نهائية ، وكذلك كشف الإيديولوجية السائدة وكشف التناقضات من أجل كشف مدى تزييف الوعي وإظهار الضمني والمسكوت عنه في المفاهيم .

كما يسهم المنهج النقدي في عمليات كشف التناقضات حيث يتم إبراز الإشكاليات وإثارة التساؤلات حول المفاهيم السائدة المؤثرة في الفكر التربوي العربية ، وفي الممارسات التعليمية حتى يمكن رفع التناقضات وتكوين إرهابات للإجابة عن التساؤلات من خلال أسلوب إعادة التركيب .

وتهدف هذه الدراسة كما يتضح من العنوان إلى الجمع بين التفكيك للمفاهيم السائدة المعروفة من وجهة نظر الباحث ، إلى جانب عملية إعادة التركيب والتكوين لمفاهيم تم تقويضها ودحضها بجانب المفاهيم التي تفرز من خلال الواقع العربي المشترك مع تجليات الكوكبية اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وسياسياً ، فالهدف الأول إذن هو التفكيك من أجل التكوين على أسس أكثر اقتراباً من الواقع الموضوعي .

وانجاز الهدف الأول يسمح بتحقيق مايلي :

- دحض المفاهيم الأساسية المكونة للأنموذج التربوي السائد في العالم العربي .
- تكوين رؤية بديلة تصبح بمثابة إرهاباً لتكوين أنموذج جديد في محاولات تالية لباحثين آخرين .
- مساعدة صانعي القرار في تبني استراتيجيات وخطط تعليمية تسهم في تكوين

إنسان عربي فاعل ومؤثر فيما يحدث على الكوكب .

- وتلصب أهمية هذه الدراسة نحو عمليات إثراء الجانب التلظيري الخاص بالبحوث الأساسية في مجال التنمية البشرية بصفة عامة والتعليم والتعلم والتدريب بصفة خاصة .

كما أنها تبين مدى العلاقة الجدلية بين التغييرات الكوكبية وعمليات نمو وظهور وتغير المفاهيم التربوية .

وتسير خطوات الدراسة من خلال سبر أغوار تجليات الكوكبية التي تحيط بنا وتؤثر على الأنموذج التنموي الذي نحتذى به ، ثم تتم محاولة نقدية للمفاهيم والبنى الحاكمة لعمليات التعليم والتعلم مع طرح الرؤى البديلة لرفع التناقضات والإجابة عن التساؤلات حلاً للمشكلات المستقبلية حتى تصبح عمليات تكوين فاعل عربي قادر على التنافس القوى كوكبياً أمراً مرغوباً فيه ونقدر عليه .

(١) التعليم وإشكاليات الكوكبية :

تعد الكوكبية والمعلوماتية - باعتبارها تجلياً معرفياً - إرهاباً لحضارة جديدة ، وإذا كان البعض يرجعها إلى السانسيمونيين - الذين دعوا إلى إنشاء السكك الحديدية لتقريب المسافات - فإن البعض الآخر يعتبرها مرحلة متقدمة من مراحل الرأسمالية تؤدي إلى تقوية دول المركز (الشمال) وإلى تهيمش الأطراف (دول الجنوب) .

ومع ذلك فإن منطق الكوكبية يدعو إلى إلغاء الحدود والعقبات التي تحول دون انتقال البشر والسلع والأفكار عبر كوكب الأرض ، طلباً للعيش المشترك نظراً لوحدة المصير وعالمية المشكلات (الإرهاب ، تلوث البيئة ، الفقر ، غسيل الأموال) .

كما أن أفكار الأمية والعالمية نجدها منتشرة في معظم الإيديولوجيات البشرية وفي الديانات السماوية .

ومع ذلك فإن اللبس يحدث عندما لانفرق بين المتغير والثابت ، أو بين ما يحدث آنياً وما يمكن استشرافه مستقبلياً ، فاللحظة التاريخية تشير إلى نوع من

الأمركة اقتصادياً وسياسياً وثقافياً ، حيث توجه الولايات المتحدة الأمريكية الكوكب وفقاً لمصالحها مثلما يحدث في مجلس الأمن سياسياً ، وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي اقتصادياً ، والهيمنة الإعلامية ، ونشر نمط الاستهلاك الرأسمالي ثقافياً واتفاقيات الجات تشريعياً ، ولكن هذه النظرة تغفل عوامل المقاومة والمغايرة واختلاف القوى والمصالح ، والتوجهات الأخرى الموجودة على الكوكب والتي لا تستطيع في اللحظة الراهنة المواجهة الشاملة لتلك الأمركة ، ولكنها موجودة وتتمو متناقضة مع تلك الأمركة التي تسعى إلى تنميط الكوكب - وفقاً للنمط الأمريكي - مولدة الانكفاء على الذات للدول الرخوة ، كما أن هناك بعض القضايا المسكوت عنها في الخطاب الإعلامي حيث تشير إلى العديد من الإشكاليات التي تترك آثارها على التعليم والتعلم منها مايلي :

(١-١) يدعو منطق الكوكبية إلى إبراز التنوع الخلاق من أجل التنافسية التي تؤدي إلى مزيد من التقدم لبني البشر ، ولكن التشريعات التي أقرتها مصالح الدول الصناعية وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية (مثل اتفاقيات الجات ومعايير الجودة الأيزو) تدعو إلى التنميط واتباع نموذج تنموي وحيد ، يجب أن يحتذى به وتتبناه المؤسسات الدولية المقرضة والمانحة للأموال فيما عرف بسياسات التكيف الهيكلي أو الإصلاح الاقتصادي القائم على الخصخصة ، التي تتيح الاندماج في السوق الرأسمالي في ظل منافسة غير متكافئة بين دول الشمال ودول الجنوب وعلى الدول الفقيرة أن تلحق بالركب من خلال تعظيم قدراتها من أجل تنمية بشرية تعتمد على التعليم عالي الكفاءة ، ولكننا نجد في نفس الوقت دعاوى حق قد يراد بها باطل ، وهي الاهتمام بالتعليم الأساسي الذي يؤتى ثماره بعد سنوات عديدة ، دون الاهتمام بالتعليم العالي الذي يوفر قاعدة تتيح التنافس في وقت أقصر ، وكذلك الاهتمام بالتعليم الفني والبحوث التطبيقية دون الاهتمام بالتعليم النظري والبحوث الأساسية المولدة للإبداع ، وهذا يتطلب اعتماد منطق جديد يراعى هذا وذاك ولا يضيع القضية من خلال منطق صوري ينطلق من «إما التعليم الأساسي أو الفقر، دون الاهتمام بالتعليم العالي ، في نفس الوقت الذي نهتم فيه بالتعليم الأساسي أو نهتم بتعليم الصغار دون الكبار ، غير أن العلاقة بينهما جدلية والتأثير بينهما متبادل مثل الاحتياج للأبحاث الأساسية والتطبيقية في نفس الوقت .

(١-٢) الاتجاه نحو التخصص انطلاقاً من أن الشركات متعددة ومتعددة الجنسيات تضعف من قوة الدولة ومؤسساتها ، وأن المؤسسات لاتستطيع العمل في إطار قوي كما كان سائداً في عصر الصناعة أو الحدث .

وهذا المنطق يغفل أن معظم دول شرق آسيا قد شهدت نمواً معتمداً على مؤسسات الدولة ، كما أن معظم المزارعين في دول الشمال مازالوا يتمتعون بأنواع مختلفة من الحماية والرعاية من قبل الدولة ، بالإضافة إلى الرعاية المتمثلة في مجانية التعليم العالي في معظم الدول المتقدمة (فرنسا ، كوريا الجنوبية) ، واعتبار أن التعليم بمثابة قضية أمن قومي (تقرير أمة في خطر في الولايات المتحدة الأمريكية) وبرنامج كلينتون الانتخابي في فترة ولايته الثانية ، وبرنامج توني بليز في إنجلترا وتعهدات بوش الابن بوضع التعليم على قمة أولوياته ، ومع ذلك فإن طلاب التعليم العالي المقيدون في مؤسسات التعليم الخاص لايتجاوز ٢٠٪ منذ سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية ، على الرغم من خطابات الهرولة نحو تخصص التعليم العالي في الدول الأقل نمواً .

(١-٣) يتطلب الإبداع تدفق المعارف من أجل تحقيق التراكم الذي يؤدي إلى مزيد من النقلات والثورات المعرفية العلمية ، وبالتالي يتم تشاطر المعارف بين الباحثين ضماناً لاستمرارية الإبداع ، ولكن في ظل حقوق الملكية الفردية التي أقرتها الجات ، التي أتاحت ملكية المعرفة واحتكارها ، وبالتالي فإن تداول المعرفة العلمية ، قد يقل مما يقلل من فرص الإبداع العالمي بصفة عامة ، وهذا يؤثر بالسلب على دول الجنوب بصفة خاصة نتيجة عوامل عديدة منها ضعف قدرة وجود قاعدة علمية .

كما نجد في نفس الوقت أن الثورة المعرفية التكنولوجية جعلت الدول الصناعية تسعى إلى تفكيك النماذج العلمية التفسيرية القديمة في بحث عن نماذج جديدة ، وتحاول تعلم مهارات جديدة وطرائق جديدة للتفكير تتساوى مع التعقيدات الحالية ، وهذه الحالة تجعل دول الجنوب في حالة خطيرة كما أنها في نفس الوقت لديها الفرص لترقية قدراتها الإبداعية من خلال تعليم متميز محوره الإبداع يعتمد على تكنولوجيا المعلومات (٢) .

(١-٤) تقوم إيديولوجية الكوكبية على تقريب الأمكنة وانصهار وتنوع

الثقافات ومشاركة الجميع في صنع مصير الكوكب من خلال آليات في مقدمة مجتمع الاتصالات والمعلومات الذي يتيح قدر من الشفافية وتيسر الطرق السريعة للتعلم والثقاف وحل المشكلات ، ومن ثم نشأ إنسان الاتصال -Homo Commu-nicans حيث يصبح الاتصال قيمة إنسانية تتيح حرية الاختيار ، وبالتالي أصبحت ماهية الإنسان محوراً للاتصال مستوعبة ومتجاوزة الماهية الديكارتية والماهية الداروينية .

غير أن تقنيات الاتصال قد تعمل على التنبيط ثقافياً ، كما أنها قد تسمح أيضاً بأيديولوجيات المقاومة والانكفاء على الذات ، ومع ذلك تظل قيمة الاتصال غائبة كمحدد أساسي لماهية الإنسان تصمم البرامج التعليمية والتدريبية وتعد وفقاً لتلك الماهية .

والى جانب ذلك نجد الاتفاق فيما بين الاتجاهات الأصولية والاتجاهات الراديكالية والماركسية بصفة خاصة - على مقاومة الكوكبية على الرغم من الاختلاف الاستمولوجي فيما بينهما ، فالأصولية تخشى العلمانية والماركسية ترفض سيادة النمط الرأسمالي الذي يدعمه منطق وآليات الكوكبية ، وبالتالي يسود الخطاب الإعلامي العربي دعوات تنادي بالحفاظ على ... (الهوية ، الخصوصية ، اللغة ، التراث ، الخ) بدلاً من الخطاب الذي كان يروج إلى الانفتاح على الآخر في لحظات القوة من تاريخ المنطقة العربية .

(١-٥) التغير المتسارع في المعرفة ، وخاصة المعرفة العلمية ، تتراكم كل ثمانية عشر شهراً مع ثورة الاتصالات ، مما جعل الأسواق والاختراعات تزداد سرعة وتغير كميّاً وكيفياً وهذا فرض أنواع من المهن والوظائف لم تكن وجوداً من قبل كما يتطلب تعليمياً مستمراً وتدريباً معادلاً حتى يتسنى للطالب العمل اللاحق بالتغيرات الحادة في سوق العمل إلى الدرجة التي تتوقع فيها بعض الدراسات بأن الفرد يمكن أن يغير وظيفته من ثلاث إلى أربع مرات طوال حياته ، وهذا يعني أن الحديث عن سنوات معينة للتعليم وسنوات محددة للعمل مدى الحياة أصبح من مخلفات العصر الصناعي الحداثي الذي لا يتفق مع متطلبات عصر مابعد الصناعة ، ومابعد الحدثاء ، حيث ثورة المعلومات التي جعلت التغير المتسارع سمة أساسية في شتى المجالات ومنها العمل .

وهذا يلقي العبء على التعليم العالي والجامعي من جهة ، ويتطلب نظرة مغايرة للتعليم قبل الجامعي من جهة أخرى ، كما يتطلب إعادة النظر في الفصل غير المبرر بين مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي ، مع الاستفادة من إمكانيات التعليم العرضي في إطار التعليم المستمر والتدريب المعاد (٤) .

كما أن هذا الوضع يتطلب إعادة النظر ، ودحض المقولات التي تنادي بربط التعليم باحتياجات سوق العمل ، تلك المقولات التي تقوم على مسلمة مفادها ؛ ثبات السوق ، وأن التعليم عليه أن يتكيف مع تلك السوق ومهاراته ومهنة ، كما أن تلك المقولات ظلت تختزل وظائف التعليم في الوظيفة الاقتصادية فقط ، وتنظر للإنسان بوصفه كائناً اقتصادياً باحثاً عن الربح فقط ، وليس لديه أية غايات أخرى يحيا من أجلها ، وظلت تنظر إلى المتعلم بوصفه موضوعاً ليس له ذات ، أو تنظر إليه باعتباره مجرد مورد من الموارد اللازمة للإنتاج ، دون النظر إليه باعتباره ذاتاً وفاعلاً اجتماعياً إلى جانب كونه منتجاً .

(١-٦) لذلك جاءت بعض الخطابات التربوية في الدول الصناعية تدعو إلى موت المؤسسة ، وفي مقدمتها المدرسة التي ادعوا أنها أنشئت من أجل تحقيق المزيد من الضبط الاجتماعي ، وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية التراتبية والتعليم الأطفال أخلاق قائمة على الطاعة مما يتيح أداء أفضل في مؤسسات الإنتاج ، حيث يتسم هؤلاء الخريجون بالطاعة للرؤساء من البراجوازيين أصحاب المشاريع الإنتاجية بالإضافة إلى عمليات التنميط التي تتم للطلاب من خلال معايير محورها الاصطفاء / الاستبعاد ، وبالتالي فرضت النظرة الطبقية أن يتم التعليم النظري بمعزل عن التطبيق العملي ، فكل منهما له مؤسساته وله رواده كل وفقاً لطبقته الاجتماعية . ولكن في ظل الكوكبية ، حيث أصبح التعليم ، وخاصة التعليم عالي الجودة يعطي قيمة مضافة تفوق قيمة رأس المال والمواد الخام والعمل ، وبالتالي أصبح التعليم العالي للجميع ، كسياسة تحقق الأمن القومي للدول الصناعية بالإضافة إلى ظهور جامعات شاملة مرتبطة بمواقع الإنتاج في ألمانيا ، وظهور صيغ تجمع بين التعليم الأكاديمي والتطبيق العملي ، وتجمع بين خصائص التعليم النظامي والتعليم غير النظامي مثل كليات المجتمع المنتشرة في دول عديدة في مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية . وكذلك ظهور صيغ للتعليم المفتوح وأخرى للدراسات المسائية وأخرى تتيح الانتساب ، وكل تلك الصيغ تعمل

على أن يكون التعليم العالي للجميع مما يتيح فرص التميز للجميع ، ومن يظهر تميزاً يصبح امتيازاً رهنأ بجدراته وليس نتيجة عوامل غير قدراته مثل أصله الاجتماعي .

(١-٧) وعلى الرغم من ذلك فإن الشركات متعددة ومتعددة الجنسيات تتحالف مع بعض الشرائح الطبقيّة في بعض الدول مما يؤدي إلى ظهور طبقيّة ذات طابع كوكبي أممي ، ولم تعد الطبقيّة محصورة في إطار مجتمعي فقط كما كان سائداً في فترة ازدهار الدولة القوميّة المحاطة بأسوار الحماية .

وعلى الرغم من ذلك يظل التعليم للجميع (مؤتمر جوميتان ١٩٩٠) هو الركيزة الأساسية لإتاحة التميز للجميع (مؤتمر القاهرة ٢٠٠٠ ، ودكار ٢٠٠٠) ، حيث التسليم بأن المعرفة العلمية هي التي تعطى القيمة المضافة في ظل السوق الكوكبي ، وعلى اعتبار أن التعليم أصبح بمثابة قضية أمن قومي وليس مجالاً للصراع الطبقي والإيديولوجي ، كما كان سائداً في عصر الصناعة والحدثة .

(١-٨) دعوات التنافسية والتغيرات المتسارعة في شتى المجالات التي تسود السوق الكوكبي دعمت ظهور الدعوات لتفريد التعليم حيث الاستجابة لحاجات المتعلمين المتغيرة ، وبالتالي جعل التعلم الذاتي والاتجاه نحو تعليم عملية التعلم من أجل إنتاج المتعلم الموجه ذاتياً ، والمشارك في عمليات التدريب والتعليم بطريقة معاودة ومدى الحياة .

وبالتالي ظهور مؤسسات تتسم بالمرونة في نظم القبول وفي المحتوى وفي نظم التقويم وفي نظم الحضور ، ومنها صيغ التعلم من بعد والتعليم المفتوح .

(١-٩) إذا كان البعض يرى في الكوكبية في اللحظة الراهنة صورة من صور تطور نمط الإنتاج الرأسمالي ، فإن هذا النمط يتميز بمشكلة هيكلية تتمثل في أن البطالة سمة ملازمة لذلك الإنتاج ، فعلى سبيل المثال نجد أن البلدان الصناعية فيما بين عامي ١٩٧٨ و ١٩٨٧ كانت نسبة البطالة فيها حوالي ٦,٦ ٪ وفي عام ١٩٩٧ كانت ٦,٩ ٪ ، وفي الاتحاد الأوروبي فيما بين عامي ١٩٧٨ ، ١٩٨٧ كانت النسبة ٨,٤ ٪ وفي عام ١٩٩٧ كانت ١٠,٨ ٪ .

وهذا يفرض على جميع الدول ، وخاصة دول الجنوب ، وهي تدخل في حلبة التنافسية ، وتقيم مؤسساتها التعليمية من أجل ترقية القدرات من أجل تحقيق

مميزات تنافسية عالية فإنه يقع على عاتقها أيضاً إعداد البرامج التعليمية والتدريبية من أجل مكافحة الفقر وترقية القدرات التنافسية في نفس الوقت .

وبالتالي من الممكن أن تضم الجامعة الواحدة العديد من الكليات المتخصصة التي تعمل في تخصصات مختلفة ، مع تحقيق درجة من التنسيق والتكامل فيما بينها وبعضها يضم مراكز وكليات للمجتمع وبعضها يضم كليات متخصصة وبعضها يرتبط بمواقع الإنتاج على غرار الجامعة الشاملة في ألمانيا مع تنوع نظم التعلم متعدد القنوات من بعد وفي الموقع .

(١-١٠) تفرض الكوكبية وتشريعاتها نمطاً من المعايير الذي يتسم بطابع العلمانية مما يتناقض مع خصوصيات وتشريعات بعض الدول فعند عقد الصفقات وعند إجراء عمليات التبادل السلعية لن تتدخل معايير الحرام والحلال بل سوف تطبق التشريعات ذات الطابع العلماني لأنجلوسكسوني إلى جانب ما تأتي به التقنيات العالية مثل الإنترنت وأطباق الاستقبال الفضائية من قيم مغايرة .

ومن هنا تأتي الهواجس التي ترى أن الهوية في سبيلها إلى الاضمحلال وتظهر دعوات من أجل المحافظة على الهوية والانكفاء على الذات في الوقت الذي كانت فيه الدولة الإسلامية في عصور ازدهارها تدعو إلى الانفتاح على الآخرين والآن في ظل الثورة التقنية لانستطيع الفكاك من الطبيعة الاقتحامية للتقنيات وتظهر تلك الإشكالية التي تحتاج إلى رفع ، حيث يرى البعض أن التحصين الداخلي للمتعليم يتم من خلال إشاعة التفكير الناقد في مختلف مؤسسات التعليم يستطيع كشف التناقضات في الواقع وفي الفكر .

هذا بالإضافة إلى تفعيل منطق جدلي يستطيع استيعاب التغير الحادث في الوجود والتعامل مع التعقيدات والتشابكات التي يعج بها الكوكب وهذا لن يتأتى إلا من خلال منهج ومنطق لا يختزل التعقيدات في الظواهر والمشكلات بل يمكنه التعامل معها مثل منهجية التعقد والمنطق الذي يطلق عليه البعض المنطق الضبابي الذي لا يرى القضايا إما صادقة أو كاذبة بل يتعامل مع هذا وذلك في نفس الوقت من خلال منطق متعدد القيم يرى أطراف وتدرجات بين الأبيض والأسود .

وإن كان ذلك كذلك فإنه يجب أن نراجع المفاهيم السائدة ونحاول تفكيكها

مثل مفاهيم التنمية البشرية ونحاول التأسيس لأنموذج جديد يعالج الوجه الآخر لبعض المقاربات مثل تكوين التصورات وتكوين العقل العلمي والعلاقة بين التعليم والتدريب والفهم الجديد لطبيعة العلم والتركيز على الغائب من القضايا الجديدة لعمليات التعليم ومحو الأمية .

(٣) الوجه الآخر للمفاهيم :

(٢-١) قضية المفاهيم تنطوي على إشكالية أنها تصاغ في سياقات تجعلها صعبة التحقق في سياقات أخرى ، فقد تقوم على افتراضات ليست بالضرورة متحققة في ظروف أخرى فمن وجهة نظر زرنوقة أن التعريف الذي يتبناه البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة للتنمية البشرية ، باعتبارها عملية توسيع أو تعظيم اختيارات الناس ، نجد أن افتراضات قد قام عليها هذا التعريف ليست بالضرورة متحققة في بعض الدول ، مثل افتراض أن إشباع الحاجات الأساسية متحققة وأن الدخل الفردي قد زاد وتم توزيعه بطريقة عادلة بين الناس ، كما أن مفهوم الخيارات الإنسانية قد يساوي بين الحاجات الأساسية وغير الأساسية واحتياجات الأغنياء واحتياجات الفقراء ، كما أن مؤشرات القياس لعملية التنمية لا تنقسم بالصدق المطلق ، فمؤشر متوسط العمر المتوقع للتدليل على مستويات الصحة والتغذية لا يعكس مدلوله بشكل دقيق فهو قد يشير إلى طول الحياة وليس نوعيتها .

ومعدل القراءة والكتابة للتدليل على حالة المعرفة لا يرى أن القراءة والكتابة ليست دليلاً ومقياساً على الوعي وأنها مجرد أدوات للتعلم .

ثم أن متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي للتدليل على توفر الموارد اللازمة لمستوى معيشة لائق هو تعبير عن شخص افتراض حيث لا يراعى التباين بين من هم تحت خط الفقر ومن يحصل على دخل أعلى (٥) .

ويرى مصطفى كامل أن التعريف لا يركز على كل ماله علاقة بالحرريات المدنية والسياسية ، كما أن هناك ندرة الإشارة إلى الثمن الذي تدفعه الشعوب من أجل تحقيق التنمية أو توسيع الاختيارات ، بالإضافة إلى عدم وجود نظرية موجهة للمفهوم تبين كيفية تحقيقه (٦) .

ووفقاً لهذا فإن مفهوم التنمية البشرية لا يقف عند حد تكوين القدرات البشرية مثل تحسين الصحة وتطوير المعرفة والمهارات ، بل يشمل استخدام البشر

لهذه المهارات في الاستمتاع وفي الإنتاج والمساهمة الفاعلة في الأنشطة المختلفة وصولاً إلى مستوى الرفاه المستحق للبشر (٧) .

(٢-٢) أدت التغييرات الحالية إلى تغيير مفاهيم التعليم والتدريب والعمل والقيمة المضافة التي أصبح المكون المعرفي عاملاً حاسماً فيها ، وفي هذا الصدد يؤكد لوري باس على ضرورة الأخذ بالأسلوب العلمي في التعامل مع الوقت ، باعتباره أداة للمستقبل مثل الموارد الأخرى كالقوى العاملة والأموال والأجهزة والمعدات ، ومن أهم الاتجاهات المستقبلية هي أن المنافسة العالمية والتقدم التكنولوجي السريع قد أحدثا تغييرات في طبيعة العمل ومحتواه ، مما جعل الأفراد أهم ميزة أكثر من الموارد الأخرى مما جعل الاستثمار في التدريب يعد استثماراً استراتيجياً نتيجة للتغير المتسارع في المهن والوظائف فالمهن والوظائف الجديدة التي استحدثت فيما بين عام ١٩٨٤ وعام ٢٠٠٥ نحتاج إلى نوع من التعليم يتسم بالعمق غير المتواجد في التعليم النظامي الحالي .

كما أنه فيما بين ١٩٧٠ وحتى ١٩٩٠ تطلبت الأعمال والوظائف مهارات فكرية بنسبة ١١ ٪ ، وازدادت عدد الوظائف التي تحتاج إلى مهارات شخصية بنسبة ١٩ ٪ ، وانخفضت عدد الوظائف التي تحتاج إلى مهارات حركية بنسبة ٤.٥ ٪ .

وأصبح أكثر من ٧٠ ٪ من الوظائف الإدارية والقيادية تتطلب تعلم مهارات الكمبيوتر ، ومنذ ١٩٨٤ ارتفع عدد العاملين الذين يستخدمون الكمبيوتر في العمل من ٢٥ ٪ إلى ٤٦ ٪ .

وازدادت العلاقة الموجبة بين مستوى التعليم والأجر ، كما أن كل سنة إضافية يمضيها الفرد في التعليم تزيد من أجره بنسبة ٥ إلى ١٥ ٪ من إجمالي دخله طوال حياته (٨) .

(٣-٢) على الرغم من عدم تكيف بعض الكبار للتغيرات السريعة لأساليب العمل إلا أنه يوجد تزايد في قوة العمل للبالغين ٥٥ سنة فأكثر ، بينما تتناقص فيما بين ٢٥-٣٤ سنة نتيجة زيادة سنوات التعليم وتنوعها بالإضافة للخبرات المكتسبة . وهذا جعل التدريب يظل مستمراً ومتزايداً كما يتجه نحو تقديم المعلومات وجعله موجهاً ذاتياً ويصاحب ذلك أن نظام الأجور بالنسبة للعمالة المؤقتة قفز من

٢,٢ بليون دولار عام ١٩٩١ إلى ٤.٩ بليون دولار عام ١٩٩٦ وهذا يعني من جهة أخرى أن الإحساس بالأمان في العمل شئ أصبح من مخلفات الماضي .

(٢-٤) في الشركات التي تضم أقل من ٥٠٠ موظف حيث الأعمال المتوسطة والصغيرة مما يتطلب إدارة للتدريب على الخدمة المتكاملة وليس الاقتصاد على الجزئي من المهارات .

(٢-٥) أتاحت التكنولوجيا الحديثة تقديم التدريب في الموقع وليس الاقتصاد على قاعات التدريب أو الفصول فالكومبيوتر ووسائل البث المعقدة والإنترنت ساعدت في تغيير بيئة التدريب والعمل على حد سواء .

فالإنترنت يحظى باثنين من المستخدمين الجدد كل دقيقة منذ سنة ١٩٩٠ وهذا يساعد على انتشار التعلم من بعد والتدريب الموجه للعمل (٩) .

(٢-٦) تهتم أنظمة العمل عالية الأداء بمفهوم النسخ المتكامل لتعليم وتدريب الأشخاص وأن المنظمات التي تستخدم الأساليب عالية الأداء وتستخدم طريقة إدارة الجودة الشاملة لكي ترفع بها الإنتاجية والأرباح وتخفض بها نسبة ترك العمل .

وازدادت نسبة العمل من خلال فرق وكذلك فرق العمل التي تقود نفسها(١٠) .

(٢-٧) نظراً لتزايد عدد المؤسسات التي يقوم أساسها على المعرفة نجد التدريب مكمل للعملية التعليمية حيث يتكامل العمل مع التعلم ويتفق معظم الخبراء على أن المنشآت هي التي تحدد نمط التعليم الخاص بها ، حتى يتم ربط التعليم بالأداء ، كما أن المؤسسة التعليمية أصبح يطلب منها أن تخلق مديناً وبيئة تدعم التعلم الفردي المستمر والمرتبط بنوعية العمل .

(٢-٨) حددت جمعية التدريب والتنمية عام ١٩٩٦ في الولايات المتحدة الأمريكية الأدوار والقدرات التي يمكن أن تحسن أداء الأفراد ومنها القدرة على فهم الرؤية الاستراتيجية للمنشأة ، ومهارات القيادة والعلاقات الشخصية ومعرفة كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة والحالية ، ومهارات حل المشكلات وتعريفها والإلمام بالمدخلات الجديدة ومهارات التنظيم والإعداد والنظرة المستقبلية ومهارات

التعامل مع التعلقات في أساليب العمل (١١) .

(٢-٩) أصبحت المعايير الاقتصادية عالمية ، ومازالت معايير التعلل محلية كما نتحدث عن إنجازات جزئية داخلية دون النظر إلى ماهر كلي وماهو كوكبي .

(٣) تكوين الإنسان :

(٣-١) العلوم التي توجه عمليات التعلل وفي مقدمتها علم النفس تقع في خطأ إبستمولوجي يقضى على إنسانية الإنسان ، حيث يتم دراسته من خلال تقنيات العلوم الطبيعية باستخدام المقاييس والصياغات الرياضية .

وعلى سبيل المثال نجد أن الأفعال المنعكسة التي اكتشفها «بافلوف» لا تفسر بناء السلوك وإنما هذا البناء هو الذي يفسر الأفعال المنعكسة الشرطية ، كما أن نظرية «هل» كنظرية للتعلل لم تتخط المستوى الفسيولوجي الذي يفترض أن الإنسان جهاز قائم بذاته من ردود الأفعال وكفها ، وربما أثرت الوضعية على تلك النظريات حيث لا يتم الاعتراف إلا بما هو سلوكي وشعوري وعياني ، بينما نجد على العكس من ذلك الاهتمام بما هو لاشعور من خلال مدارس التحليل النفسي ، وإذا كانت المادية تنسب للمادة القدرة على التفكير «فإن» زيور يرى أنه لا توجد قطيعة بين المثالية والمادية ، كما أننا عندما نتناول الإنسان فإننا إزاء كل دال دينامي حامل للمعنى له شعور ولاشعور ، ومحاط بأشخاص وليس بتراكيب فيزيقية كيميائية ، يعيش في مجتمع عبارة عن كل وهذا الكل أكبر من مجموع أجزائه نتيجة التفاعلات والعلاقات التي تتم بين أعضائه ، والتي يؤثر فيها نمط وعلاقات النشاط الإنتاجي السائد في المجتمع كما تؤثر فيه درجة الوعي وطرائق التفكير السائدة (١٢) .

كما أن هذا يعني ضرورة أن (تقدم) برامج التعلل على قدر الإنسان المتعلل ذلك الكل الدينامي الكوكبي .

(٣-٢) تكوين التصورات :

يرى «بياجيه» أن التكيف يتم من خلال التمرين ونتائج الممارسة والفعل حيث يتم خلق وتعزيز عدد من الترابطات الحركية أو اللفظية التي تعتبر بناءه

بالنسبة للمعارف التي سيتم اكتسابها فيما بعد ، عكس التوجه الذي يعتمد على الأنشطة التلقائية للطفل في اتجاه تنظيم إدراكى يهين عمليات الذكاء التي عادة ماتتشكل في حوالي سن السابعة أو الثامنة .

وتحت تأثير «سكينر» Skinner، الذي يعد نموذجاً أمثل في التعليم المبرمج عبر ترابطات تدرجية مرتبة بشكل آلي ، ولكن التعليم المبرمج يؤدي بداجوجياً إلى التعلم لكن لا يؤدي بالضرورة إلى الابتكار .

والوسائل السمعية البصرية تؤدي إلى دعم الترابطات (اللفظية عبر الصورة) دون أن تفسح المجال لأنشطة حقيقية .

والإتجاه «الأنجلوساكسونى» ظل يسير في ترابطية تجريبية مما جعله يحصر كل معرفة في مجرد التحصيل من مصادر خارجية ، انطلاقاً من تمثلات لفظية أو سمعية بصرية يديرها أشخاص راشدون .

وعلى العكس فإن «شومسكى» الذي يعتقد في وجود نواة نظرية تحدد بنيات المنطق في اللغة وتصبح التربية في جانب مهم منها مجرد تمرين عقلى مكون مسبقاً .

وهناك إتجاه ثالث لا يؤمن بالتكوين المسبق سواء الخارجى (التجريبى) أو الداخلى (الفطرى) بل يؤمن بالتكوين الذي يتحقق بتجاوز مستمر لما يتم بناؤه تدريجياً ، وهذا يقود بيداجوجياً إلى التركيز على نشاطات الطفل التلقائية في جزء منها .

كما قام «بياجيه» في المركز الدولى للاستمولوجيا التكوينية بتحليل تطور السببية الفيزيائية لدى أطفال تتراوح أعمارهم بين ٤-٥ سنوات و١٢-١٥ سنة وقال : أنه لم يتمكن من استخلاص معطيات قاطعة تثبت وجود مؤهلات خاصة ، ذلك أن جميع التلاميذ من ذوي المستوى العقلى المتوسط أو فوق المتوسط المنتميين لكل فئات السن قد أبانوا عن القدرة على نفس المبادرات ونفس الفهم وما يسمى بالمؤهلات الخاصة في الرياضيات أو الفيزياء أو غيرهما التي تميز التلاميذ الجيدين المتمتعين بنفس مستوى الذكاء تنحصر في القدرة على التكيف مع نوع التعليم الذي يقدم لهم ، فالشيء الذي لا يفهمه التلاميذ هو الدروس التي تعطى لهم وليست المادة في حد ذاتها .

إن إصلاحاً عميقاً للتعليم من شأنه أن يضاعف عدد المواهب التي يحتاجها المجتمع ، وأول شرط هو اعتماد المناهج الإثرائية النشطة التي تفتح مجالاً واسعاً للبحث التلقائي للتعلم ، وأن يصبح المربي منشطاً يخلق المواقف المناسبة ويبني الأسس الأولية وينظم الأمثلة المضادة التي تجبر التلاميذ على التفكير ، ونخاطب الطفل بلغته قبل اللغة الجاهزة المجردة (١٣) .

ويرجع بعض علماء النفس الاجتماعي عملية اكتساب المعرفة الاجتماعية إلى عمليات نقل التصورات التي تنجم عن مشاركة الأطفال للجماعة التي ينتمون إليها ، عن طريق العمليات الاستدلالية باستخدام المجازات والاستعارات أثناء التفاعل الاجتماعي ، وبالتالي فإن المعاني المعيارية للسلطة لا يتم التعبير عنها بشكل مباشر ولكن بواسطة رموز السلطة وإحياءاتها وإرشاداتها ، وعند تفسير الأطفال للرموز يكون هناك ثمة وعي بأن السلطة تعزز سلوكيات وتصورات دون أخرى .

وهذا يعني أن مفهوم السلطة يعد مفهوماً محورياً لعمليات النقل المعرفي الذي يسهم في التكوين النفسي وفي تكوين التصورات الاجتماعية (١٤) .

وإذا كانت السلطة ليست قوة منفردة بل هي نتيجة لعلاقات القوى فإن الخطاب النقدي المعتمد على العلم والرؤية المستقبلية يمكن أن يجعل السلطة أكثر ديمقراطية ، مما يجعل التلقائية والمبادرات الفردية أكثر حضوراً عند الأطفال دون قهر من الجماعة المحيطة بهم .

وإن كان ذلك كذلك فإننا نتجاوز ما كان يقال عن ارتباط مفهوم الذكاء بنظرية الحتمية البيولوجية ، التي نجد إرهاصاتهما عند أفلاطون، ونجد تجلياتها عند لامبروزو، الذي أكد أن المجرم يرث الإجرام مما جعل «شوكلي» ينادي بتعقيم الزوج لأن درجاتهم في مقاييس الذكاء منخفضة ، ولكن تؤكد الأبحاث الحديثة أن العقل - ما يطلق عليه الذكاء - هو بنية جدلية تتكون نتيجة التفاعل بين الإنسان وواقعه ، كما أن العقل هو نمط التفكير الذي يسود والذي يكتسب بالتربية ، وهو عبارة عن استعداد يولد به الإنسان وقابلية للتعلم مدى الحياة .

(٣-٣) تكوين العقل العلمي :

(٣-٣-١) من الوصف إلى المحاكاة :

يمر العقل بثلاث مراحل ؛ المرحلة «الما قبل علمية» التي تعتمد على التصورات الفلسفية ، ثم المرحلة العلمية حيث التمثل الهندسي للواقع ، إلى أن جاء العقل العلمي الجديد منذ «أينشتين» لينتقل العقل إلى مرحلة التجريد .

بدأ العقل العلمي يتكون عن طريق رسم الظواهر والترتيب المتسلسل للأحداث الجوهرية في تجربة ما ، وهذا الرسم هو عبارة عن تمثيل هندسي يجمع بين الوقائع الملموسة والتصورات المجردة .

ومع نمو العقل العلمي تنشأ الحاجة إلى البحث عن علاقات وترابطات وتجريدات وتصورات تتجاوز الواقع الملموس ، وتصبح الرياضيات عملية تكوينية تبحث في السببية دون الاقتصار على مجرد الوصف الهندسي المحض .

وإذا كانت المرحلة الثانية أوقعت العقل في تناقض بين الملموس والمجرد ، فبقدر مايكون التجريد يقينياً بقدر مايكون الحدس الملموس جلياً ، ومن هنا لجأ العقل إلى التبسيط الملموس والمعلوم المعطى المباشر ، ومن ثم اختزال التعقد في الظواهر ، ولكن في المرحلة الثالثة أصبح التجريد لا يستند بالضرورة على مرتكز تجريبي (١٥) .

وفي هذا الصدد يذكر تقرير البنك الدولي سنة ١٩٩٦ بعض الأمثلة اللازمة في حزمة التعليم في مجال تنمية المهارات ، حيث يؤكد التقرير على ضرورة المساعدة على التحرك من مهارات محددة إلى مهارات أوسع وأكثر مرونة ، وأقدر على تلبية الاحتياجات المتغيرة ، وتدعيم القدرة على تطبيق المعرفة في ظروف جديدة وغير متوقعة ، وهذا يعني ضرورة إفساح المجال للتخيل والتأمل .

وإذا كانت هذه المهارات تساعد على تكوين العقلية المبدعة ، فإن الحرية تظل شرطاً أساسياً من شروط الإبداع ، وربما كان «طه حسين» محقاً عندما كتب في جريدة الجمهورية مقالاً بعنوان حرية الخطأ ، وعندما قال «هكسلي» من الأفضل أن نخطئ ونحن نمارس الحرية على أن نصيب في ظل القيود» (١٦) .

(٣-٣-٢) من المطلق إلى النسبي :

أدى تبديل مفاهيم القياس والزمن في الفيزياء إلى تجديد الفلسفات الشكية وإحياء مفاهيم النسبية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، فالميكانيكا النيوتونية (نسبة إلى نيوتن) استندت في رؤاها الفلسفية والعلمية على أن الزمن مطلق في ماهيته لا يعتمد قياس فتراته على الحركة النسبية بين الراصد والحدث . ومع تقدم التقانة في تصميم أجهزة القياس برزت التناقضات بين النتائج المخبرية والتوقعات النظرية في عدد من الظاهرات ، وفرض هذا إعادة النظر في البناء الفلسفي للفكر التقليدي النيوتوني ، فالزمن لم يعد مطلقاً بل أصبح أزمنة (ميكانيكية نسبية يعتمد القياس فيها على الحركة النسبية بين الراصد والحدث وزمن حراري يحدد مسار الكون المادي وزمن نفسي تطول ساعاته الظاهرية أو تقصر تبعاً لآلية عمل النفس) وهذه النسبية تنسحب على الكثير من مفاهيمنا العلمية الطبيعية والاجتماعية ، ومن ثم يتراجع اليقين ويحل محله الشك (١٧) .

(٣-٣-٣) من التراكم إلى الانقطاع الاستمولوجي :

وفقاً للتصور الكلاسيكي يعد التقدم العلمي تراكمياً ، وتتطلب هذه الفكرة أنه ينبغي الاحتفاظ في تغير نظرية ما بقضايا صحيحة ، وأن الشرط الضروري للتقدم التراكمي هو أن الوقائع والمفاهيم الثابتة في تغير نظرية ما يعني عدم تغير الملاحظة والمعنى ، غير أن المعاني تتغير في السياق النظري فالإمساك بنفس مجموعة المعطيات المتاحة من قبل مع وضع كل منها في نظام جديد من العلاقات يعطيها إطاراً مختلفاً ، وبالتالي فالتقدم العلمي هو عملية إحلال لتراكمي بصورة كاملة والتقدم العلمي ينظر إليه كتقريب للصدق أو تمثيلات للواقع أكثر دقة وأكثر صدقاً ، ونقد النظريات يعد محاولات أولية لإعطاء أوصاف معلوماتية وشبه قانونية لجانب ما من الواقع ، عكس الأدائيين فالنظرية عندهم هي أدوات مفهومية لإنجاز مهام مثل التنبؤ والتحكم وحل المشكلات (١٨) .

وبناء على ذلك أصبح هدف العلم هو الفهم كما أن طبيعة العلم لا تتسم بالتغيير المتسارع فقط بل تتسم بالثورية والنقلات الفجائية التي بها انقطاع استمولوجي عن المعرفة العلمية السابقة ، وهذا يتطلب اعتماد مناهج بحثية جديدة وإحلال استراتيجيات الذحض بدلاً من التحقق والإثبات ، وهذا يعني أن تكوين

الفاعل الكوكبي يتطلب إعادة الاعتبار للفلسفات الشكية وإعمال ثقافة التساؤل في مناخ حر كشرط أولي لتكوين المبدعين فإذا كانت العلوم الطبيعية تهتم بالوصف وبالإجابة عن سؤال كيف ؟ فإن الفلسفة وفلسفة العلم تتطلب الإجابة عن سؤال لماذا ؟

(١٣-٤) محور الأمية الوجدانية :

غالباً ما نتحدث عن محور الأمية الأبجدية - التي تتطلب إرادة مجتمعية - أو نتحدث عن محور الأمية الوظيفية ومحور الأمية الحضارية ، ولكننا نغفل جوانب أخرى للأمية مثل الأمية الوجدانية .

فلننظر عندما نفكر عادة نفكر في موضوع نحبه أو نكرهه ، وتأكيذاً لهذا نجد مجال علم المناعة النفسية العصبية *Psyconeur immunology* الذي يعلن عن وجود الروابط بين الجوانب السيكلوجية والعصبية .

حيث اكتشف السيكلوجي روبرت آدر Robert Ader ، أن جهاز المناعة مثله مثل المخ يمكنه أن يتعلم بعد أن كان من الشائع طبياً أن المخ والجهاز العصبي المركزي وحدهما هما اللذان يستجيبان للخبرة بتغيير أسلوب سلوكهما ، وأدى اكتشافه إلى التوصل للطرق التي يتصل بها الجهاز العصبي بالجهاز المناعي ، وهي المسارات البيولوجية التي تجعل المخ والعواطف والجسد متصلة دائماً ومتضافرة تضافراً وثيقاً (١٩) .

وأصبح من المعروف أن التوتر يقلل المقاومة المناعية ، وأن الذعر والقلق يرفعان ضغط الدم ، والأوردة المتسعة بسبب ضغط الدم تنزف بغزارة إذا قطعها الجراح .

كما أن من يعانون من قلق مزمن ، وفترات طويلة من الحزن والتشاؤم ، وتوتر دائم ، أو عداوة لا تتغير ، أو طباع حادة وشكوك ، هؤلاء يتعرضون ضعف ما يتعرض له غيرهم لخطر الإصابة بالأمراض مثل الربو ، والتهاب المفاصل ، والصداع ، وقرح المعدة ، وأمراض القلب ، كما أن الاعترافات أمام الذات أو أمام الآخرين تزيد من فعالية المناعة (٢٠) وإذا كانت الجهود التربوية يجب أن تتركز حول تمكين الطلاب من معرفة كيفية التعلم فإن هناك أسساً لتكوين تلك القدرة ترتبط جميعها بما يسمى بالذكاء العاطفي وتبدأ منذ السنوات المبكرة منها :

- (١) الثقة والإحساس بالسيطرة على الجسد والتمكن من التعامل مع العالم المحيط .
- (٢) حب الاستطلاع .
- (٣) الإصرار ، وهذه القدرة ترتبط بالكفاءة والفعالية .
- (٤) السيطرة على النفس داخلياً حيث المهارة الذاتية في مقاومة الاندفاع وتأجيل الإشباع .
- (٥) القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين قائمة على الفهم .
- (٦) القدرة على التواصل والثقة في الآخرين .
- (٧) التعاون ، الذي يرمي القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير (٢١) .

ويذكر جولمان، أنه إذا كانت ثلث القوى العاملة الأمريكية عمالة معرفية رفيعة التخصص وأن إنتاجهم يعتمد على تسويق جهودهم حيث تصبح شبكة عمل المعرفة وحدة عمل تتجاوز الفرد نفسه واختلاف المهام يعنى وجود أعضاء مختلفين فإن هذا يتطلب مهارات تساعد على التناغم والتوافق بوصفه قيمة لقوة العمل فالتناغم الاجتماعي هو مفتاح معامل الذكاء الجمعي فأعضاء المجموعات التي تضم نسباً عالية من الجمود العاطفي والاجتماعي سواء كان ذلك نتيجة للخوف أو الغضب أو المنافسات أو الشعور بالاستياء ، لا يمكنهم تقديم أفضل ماعندهم ، كما أن العلاقات غير الرسمية في العمل تسهم في معالجة المشاكل غير المتوقعة على عكس التنظيم الرسمي الذي صمم لمعالجة المشاكل المتوقعة ، وبالتالي فإن تحسين أسلوب عمل الناس معاً سوف يكون السبيل لزيادة وتنمية رأس المال أو الذهني لتحقيق تفوق حاسم في المنافسة (٢٢) .

وتشمل المهارات العاطفية الواعي بالذات ، والتمييز والتعبير ، والتحكم في المشاعر ، والسيطرة على الاندفاع ، وتأجيل الإشباع الذاتي ، والتعامل مع الضغط العصبي ، ومعرفة الفرق بين المشاعر والأفعال ، وتعلم اتخاذ القرارات العاطفية الأفضل بالتحكم أولاً في الاندفاع ، ثم تحديد الأفعال البديلة ، ونتائجها اللاحقة قبل أي تصرف .

وأكثر الكفاءات تكمن في الكفاءة في إقامة العلاقات الشخصية ومنها فهم الإيماءات الاجتماعية والعاطفية ، والقدرة على الاستماع إلى الآخرين ومقاومة المؤثرات السلبية ، والنظر بمنظور الآخرين ، وتفهم التصرف المقبول في موقف ما، (٢٣) .

ومحور التعلم العاطفي هو الخبرات التي تتكرر يعكسها المخ كمسارات قوية، وعادات عصبية يستعملها أوقات التهديد والإحباط والإهانة (٢٤) .

وهذا يؤكد ضرورة التعامل مع المتعلم باعتباره (كلا) وليس مجرد جزء عقلي نهتم بتنمية قدراته بمعزل عن الاتجاهات والعواطف والمعتقدات .

(٣-٥) محور الأمية التكنولوجية :

يدرك من هم على صلة وثيقة بصناعة الحوسبة والاتصالات أن الكمبيوتر الأصغر حجماً والأكثر سرعة ، والمرتبطة بطريقة المعلومات فائق السرعة سيكون لها تأثير عميق ، ليس في أساليب عملنا فقط بل في حياتنا أيضاً فالابتكارات التكنولوجية تولد مزيداً من الابتكارات ، كما يفهم هؤلاء أن فهم القوى التي تشكل حياتنا هي الخطوة الأولى للسيطرة عليها وخاصة الكمبيوترات التي باتت جزءاً متماً لحياتنا اليومية ، حتى أصبح من الصعب التفكير في جهاز إلكتروني لا يكمن داخله كومبيوتر ، حتى أصبح التعلم من بعد والتشغيل من بعد والتسوق من بعد ، والتلفزيون التفاعلي والتدريب من بعد وعقد الصفقات من بعد ، والشر بلا ورق ، والمتاجر بلا أرفف ، ومصارف بلا صرافين أصبح كل ذلك من الأمور التي تلاحق إنسان القرن الحادي والعشرين ، وهذا «بيل كلنتون» سنة ١٩٩٢ يعلن أثناء حملته الانتخابية أنه يريد أن يجعل من الطريق السريع للمعلومات Information Highway حجر زاوية جديدة للبنية الأساسية القومية لنظام الطرق السريعة بين أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية (٢٥) .

وهذا يعني أن أجهزة الكمبيوتر هي المحرك الأساسي لعصر Infomedia وكأنها تلخص التكنولوجيا الفائقة حيث تتقارب تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية كما أن الاندماجات بين الشركات سوف يتسبب في جعل الشبكات التي تنقل الصوت والصورة التلفزيونية تتحالف مع شركات الهاتف والكابل ، حيث تنشأ شبكات متعددة الوسائط Multimedia مما يتيح أن يتحول المثلث من السلبية

إلى المشاركة عن طريق الأجهزة التفاعلية كالتليفزيون والراديو والهاتف ، وحتى هذا الأخير يبدو كهجين بين كومبيوتر محمول وهاتف خلوي (٢٦) .

والأهم من ذلك أن الهيئات التنظيمية لسوق الاتصالات وفرض الرقابة عليه أصبح ضرب من المستحيل ، من وجهة نظر «فرانك كيلسن» ، كما أن التعليم يتم عن طريق الوسائط المتعددة ، التي تستخدم التكنولوجيا في توسيع نطاق الخبرة التعليمية خارج حدود الفصل الدراسي ، فالمناقشات الإلكترونية يمكن أن تتم كما يمكن ربط المدارس المحرومة من الخدمات بكليات ترفع من كفاية تلك المدارس مثلما حدث في بنسلفانيا عن طريق شركة Legish Valley حيث انخفضت معدلات الطلاب المنقطعة عن الدراسة بنسبة ١٠ % (٢٧) .

كما تساعد الوسائط التكنولوجية على تحقيق مبدأ تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، كما يمكن لجهاز الكومبيوتر تكبير ما هو صغير من الموضوعات الدراسية ، وتصغير ما هو كبير كالنجوم والكواكب ، كما يمكن القيام بالتصميمات كمنتجات عن طريق التصميم بدون ورق (الكومبيوتر) بل سوف تصبح تكنولوجيا الواقع الافتراضى جزءاً عادياً من حياتنا ، كما ستنشأ صداقات على المستوى الاجتماعى من خلال الوسائط المتعددة .

وهذا يعني أن التكنولوجيا بصفة عامة وتكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية ليست مجرد وسائط أو وسائل تعليمية بل هي بمثابة محددات لبيئة وبنية ومناخ تعليمي مغاير لللمط التقليدي ، من حيث الدقة والمرونة ومراعاة الاحتياجات وملاحقة التغيرات والتوقع المستقبلي .

كما أن امتلاك مجموعة من القدرات التكنولوجية مثل مهارات استخدام المنتجات التكنولوجية ، والقدرة على تحديد مطالب التكنولوجيا والقدرة على التغلب على تلك المثلثات وتقييم آثار التفاعل والاستخدام لتلك التكنولوجيا والتنبؤ بهذه الأشياء وامتلاك آليات التكيف ، كما أن التغير التكنولوجي بات مطلباً وجودياً لكل الأفراد في أماكن العمل وفي الحياة اليومية كما أصبح مطلباً مجتمعياً ، وبالتالي أضحت محو الأمية التكنولوجية ضرورة لجميع الناس ، فالعمليات التكنولوجية قد تسبب كوارث بيئية ، ومحو الأمية التكنولوجية يعد ضرورة لاستمرار الأرض كمصدر للحياة وضرورة لرفع معدلات الأداء الاقتصادى مما يوسع من اختيارات

الناس وفرص المشاركة في المجتمع (٢٨) .

وبدأت تظهر في تقارير الدول الصناعية بيانات عن الأمية لا تقتصر فقط على من يجهل القراءة والكتابة من المهاجرين وسكان المناطق النائية ، بل من لا يستطيع توظيف التكنولوجيا العالية الذي بلغ في عام ١٩٨٩ ١/٤ سكان كندا فوق سن الثامنة عشرة ، وأن هناك ثلاثة ملايين أمي وأميه وظيفية أو ذوي مستوى تعليمي متدني ، وبالتالي يعدون أميين من الناحية اللغوية والمهارية فيما يتعلق باستخدام الحاسب الآلي وفقاً لبيان مجلس الوزراء في كندا (٢٩) .

وحددت بعض الدراسات خصائص الشخص غير الأمي تكنولوجياً كما يلي:

يستطيع حل المشكلات ودراسة القضايا التكنولوجية من وجهات نظر متعددة في إطار متعدد من السياقات ، ويعترف بأن حل مشكلة ما غالباً ما يخلق مشاكل أخرى ، ويعرف بالعلاقات البيئية بين الأفراد وبين المجتمع وبين البيئة ويستخدم المدخل المنظومي في التفكير وحل المشكلات ، ويتسم بالعقلية الإبداعية والمستقبلية التي تتوقع الآثار والعواقب للمسارات المحتملة لتأدية عمل معين ، ويقدر أهمية تطوير التكنولوجيا التي هي في المقام الأول نتاج بشري لتلبية احتياجاته (٣٠) .

تدريس التكنولوجيا في التعليم النظامي :

ويمكن أن تصمم برامج توفر مواقف للتعلم الفعال الذي يساعد البالغين (من الصف الخامس حتى نهاية المرحلة الإعدادية) على استكشاف وتطوير رؤية أوسع للتكنولوجيا من خلال منهج محوري يجعل الطلاب مدركين لأبعاد العلاقات بين التكنولوجيا والعلوم الطبيعية والإنسانية والبيئية ، ويمكن أن ينفذ التلاميذ نماذج لمنتجات ونظم تكنولوجية ويقوموا بتطويرها .

وفي التعليم الثانوي يمكن تدريس التكنولوجيا لتحسين فهم التلاميذ للتكنولوجيا وينمي إحساساً أكثر ثراء بالعلاقات بينها وبين المواد الدراسية الأخرى من خلال الدراسات البيئية في معمل للتكنولوجيا بواسطة تحقيق الأهداف التالية :

(١) إكساب الطلاب القدرة على تقويم إمكانات واستخدامات الوعي بآثار التكنولوجيا على الفرد والمجتمع والبيئة .

(٢) أن يتمكن الطلاب من استخدام مصادر التكنولوجيا في تحليل سلوك النظم التكنولوجية .

(٣) أن يتمكن الطلاب من تطبيق المبادئ العلمية ومفاهيم الهندسة والنظم التكنولوجية في حل المشكلات اليومية .

(٤) أن يتمكن الطلاب من تنمية ميولهم وقدراتهم الذاتية المرتبطة بوظائفهم المتوقعة .

وفي التعليم العالي تقدم مقررات لتدريس التكنولوجيا كجزء من الدراسات الحرة أو كمقررات إجبارية ، ويعتبر إعداد معلمى التكنولوجيا جزءاً هاماً من برامج التعليم العالي (٢١) .

(٤) المعلم / الميسر :

المعلمون يشكلون واقعاً مركباً ومتناقضاً يجعلهم ضحية ومتواطئين في نفس الوقت ، جزءاً من المشكلة وجزءاً من الحل وهم جزء من كيان اجتماعي أوسع ، وهم في الدول العربية من أكثر الفئات ميلاً للمحافظة وعدم التجديد (٢٢) .

بينت الدراسات أن عدة عقود من إصلاح التعليم لم تؤد إلى نتائج تذكر نتيجة عدم الاهتمام بالدور الرئيسي للمعلمين في هذا التغيير ، فالتغيير يتطلب العمل معهم وليس مندهم أو من وراء ظهورهم باعتبارهم حلفاء وموضوع للتغيير وليس مجرد أدوات .

ويدون الاستقلال المهني للمعلم لن يكون هناك استقلال للمدرسة ، كما أن هناك فجوة بين المعلم المتاح في نهاية القرن العشرين والمعلم اللازم للقرن الحادي والعشرين باعتباره عاملاً حاسماً في التنمية البشرية ، فالمعلم عقبة في سبيل التغيير وهو أدواته في نفس الوقت (٢٣) .

كما أن ثقافات المعلمين تختلف عن ثقافة الأطفال ذلك لأن أسر الأطفال متغيرة في بنيتها وشكلها ، فهم من أشكال مابعد الحدائق يمكن اختراقهم ، فالأسر تتكون من عائل واحد ، وأسر بدون آباء ، وأسر بآباء يقضون الكثير من حياتهم في

غربة ، والشباب في المجتمعات المعلوماتية يعيشون في عالم يطلق عليه Real Virtuality حيث الكاسيت المحمول والتليفون المحمول ، وأجهزة الفيديو والفضائيات والكمبيوتر وألعاب الفيديو ، وبالتالي فإن لديهم خيالاً واسعاً وهذا يؤثر على ما يتعلمونه وكيف يتعلمونه وما هو الأفضل الذي يمكن أن يتعلموه في البيت والمدرسة .

والمشاكل التي يأتي بها الطلاب إلى المدرسة تحتاج إلى برامج اجتماعية لمساعدتهم وليست تعليمية فقط ، كما أنه مازال قياس ثقافة الآباء يتم من خلال ثقافة الطبقة المتوسطة ومعاييرها ، وما زالت المسؤوليات بين البيت والمدرسة يكتنفها الغموض ، والعواطف المرتبطة بالتدريس والتغيير التربوي تتراوح ما بين غضب المدرسين من الآباء وتوقع الكثير من المدرسين نحو الآباء .

وإذا كان المعلمون يريدون من الآباء القيام بأدوار المساعدة وأن يتعلموا من المدرسة أيضاً إلا أنه من الأفضل أن يتعلم الآباء من المعلمين ويتعلم المعلمون من الآباء (٢٤) .

وكثيراً ما ينظر إلى الشخص المهني باعتباره يحمل مؤهلاً أكاديمياً ، هذه الفكرة تركز على المؤهلات الرسمية في توفير التدريب الأولي ، والكفاءة المهنية هي قدرة نظرية وعملية لمجال معين من مجالات العمل واستقلال مهني ، وقدرة على اتخاذ قرارات مبنية على علم وتوقع نتائج مترتبة على قرارات غير أن هناك ظروفاً أخرى تؤثر على الكفاءة منها : المرتبات - ظروف العمل - إمكانات الترقى ، فالمكانة الاجتماعية المتدنية وتدنى المرتبات هو انعكاس للموضع الاجتماعي المنخفض للمهنة .

- نموذج المدرسة (تنظيم ، إدارة الوقت والمكان ، الأفكار السائدة عن المناهج والتعليم والتقييم) يصمم على افتراض وجود معلم خاضع وسلبي يستجيب للأوامر يقوم بمهام آلية روتينية بدون حق المشاركة أو الاستشارة يتلقى التدريب بعيداً عن المدرسة (حافز من الخارج للتعلم) وهذا لا يتفق مع استقلال المدرسة ، فالكفاءة المهنية تتشكل في مواقع العمل وخلال الممارسة الفعلية للمهنة ، وليس نتيجة الدراسة فقط .

- ضرورة تكوين صورة جماعية جديدة للمعلمين باعتبارهم مواطنين ومهنيين

وقوى فاعلة وحلفاء في تغيير التعليم في عصر جديد وفي ظل نموذج تعليمي جديد .

- من بين المدخلات التسعة التي يذكرها البنك الدولي على أنها مكونات الجودة يأتي المعلمون وخبرتهم ومرتباتهم في الموقع الخامس والسادس والثامن على جدول الأولويات وعلى رأس القائمة زيادة وقت التعليم وتوفير الكتب الدراسية وتشجيع التدريب أثناء الخدمة باستخدام التدريب عن بعد .

- نموذج إصلاح التعليم : لا ينظر إليه على أنه أحداث متفرقة ، بل عملية متصلة تشجع الارتباط بين الإصلاح والتجديد تتم من خلال التشاور والمشاركة والحوار الاجتماعي علاقة ذات اتجاهين بين المصلح والمعلم فالمعلمون ليسوا مجرد منفذين كمهندسين لسياسة التعليم ، ومن الخطأ التمييز بين المدرسة والمجتمع المحلي ذلك لأنه يفترض أن المدرس معزول عن المجتمع المحلي في نفس الوقت .

والحساسية الاجتماعية والتضامن والالتزام السياسي يبدون عناصر جوهرية في الواقع ويحددون قدرته على الإبداع ، والأخذ في الاعتبار أن للمعلم هوية مدرسية بجانب هويته الاجتماعية .

- تغيير التعليم هو تغيير ثقافي ومهمة اجتماعية وهذا يتطلب مشاركة واسعة ويتطلب الاعتراف بالآخر . وهذا يعني ضرورة تغيير ذهنية المعلم (٢٥) . مشاركة المتعلمين في خدمة مجتمعهم ترتبط بطبيعة إعدادهم من جانبين ؛ الأول : هو استثمار وقت فراغهم ، والثاني طبيعة الدور الذي تؤهلهم الجامعة للقيام به بعد التخرج ، غير أن تعبير الفرد عن احتياجاته يمثل الحد الأدنى من مستويات المشاركة ، وإذا كانت مؤسساتنا التعليمية تعتبر هذه المشاركة مجرد نشاط اختياري إلا أن معظم الآراء المعاصرة تربط بين المشاركة الشعبية وبين درجة الديمقراطية في الدولة ، بالإضافة إلى ضرورة توفير وسائل للتعبير عن الرأي مع وجود وعي يربط بين المشكلات الفردية والمشكلات المجتمعية ، كما يتوقف على طبيعة العلاقة بين السلطة والأفراد ، والعلاقة بين المعلم - ممثل السلطة - والطلاب حيث يتفاعل الطلاب مع مجتمعهم من خلال مرحلة الإعداد والتكوين ومرحلة البحث عن دور في مؤسسات المجتمع ، ونمط

التفاعل هنا يخضع لفلسفة المجتمع ونمط الحكم حيث أن المشاركة تتطلب دعائم قانونية ونفسية واجتماعية وتربوية تتيح للمعلم والمتعلم أن يصبحوا شركاء تلميين (٢٦) . وهذا يتطلب إعمال نموذج المعلمين والطلبة كمتعلمين دائمين وأن يتوجه مضمون العملية التعليمية نحو ما يجب أن يعرفه الدارسون وليس نحو ما يعرفه المدرسون فقط .

توجد ثلاثة اتجاهات أو طرق رئيسية كاستراتيجيات لحفز وتحسين التنمية المهنية للمدرسين ، وهي أساسها : المعايير ، والمدرسة والتنمية .

الأولى : تضع أهدافاً للأداء المهني للمدرسين ووضع معايير لما يجب أن يعرفه المدرسون ليكونوا قادرين على التنفيذ .

الثانية : تقوم على مشاركة أعظم منظور جماعي بين موظفي المدرسة وإحداث تغييرات هيكلية في المنهج تشكل برامج جديدة وسياسات مجمعة ووضع هدف شامل للمدرسة يؤدي إلى تبني مداخل جديدة للتعليم وتبني ثقافة مهنية للمدرسة أي تنفيذ أشكال من البحوث العلمية في التعليم .

الثالثة : تركز على تنمية قدرات المدرسين الفردية ويكونون هم أنفسهم طلبة علم ويتعلمون أثناء التطبيق ويعلمون بعضهم البعض .

وتفهم التنمية المهنية في تساو مع المثل العليا للمهنة ، حيث تعتبر التنمية قبل الخدمة أو أثناءها مشكلة فكرية وتشريعية ورفع مستوى التغيير وتعليم خبرات مهنية جديدة (٢٧) .

ووفقاً لرؤية صينية ترى أن تغيير التعليم يتطلب أداة تقييم الغرض من المدرسة ، وبالتالي التوسع في أهدافها وأبعاد عملها ، وأن التطور الكلي للتلاميذ هو تطور أفراد ، فمن واجب التعليم المدرسي الاهتمام بتطوير إدراك الطلبة وأدائهم الأكاديمي ، وتصحيح إدراكهم السياسي والأخلاقي ، وإحساسهم الجمالي ، وصحة بنيتهم الجسمية .

وهدف حملة التعليم النوعي في الصين كاستراتيجية للتطوير هو إبعاد التعليم المدرسي عن الأمور التي تتحكم فيه ، مثل الامتحانات ، ومعدلات النجاح ، حتى يتجه إلى القضايا التعليمية الحقة مثل تطوير الطلبة جسمية واجتماعياً

وفكرياً ، وأن يعيد المدرسون صياغة مضامين ووسائل تدريسهم وتطبيق معلومات المواد الدراسية على حياة الطلاب مما يساعدهم في توسيع إدراكهم للعالم وسن تشريعات لتحديد المستويات القومية لمؤهلات المدرسين ، بالإضافة إلى مطالبة المدرسين الجدد في هونج كونج بشهادات تؤكد حصولهم على تدريب رسمي إلا أنه لا يوجد أداة لتقييم آراء الطالب/المعلم في هذه الدورات ، ولا أي مجهود منظم لضمان الكفاءة .

كما أن استخدام الروتين في التدريس والمفاهيم التاريخية والاجتماعية عن التدريس والعمل مثل جدول الحصص والمنهج الدراسي القائم على المادة واختبارات الورق والقلم .. كل هذا وضع نموذج المدرس المتحفظ في أسلوب تدريسه فهم يفتقدون إلى التنوير والوعي بالغرض من التعليم (٢٨) .

وإن كان ذلك كذلك فإن تأهيل المعلمين والتدريب المعاصر لهم يتطلب محتوى ثقافي تنويري دون الاقتصار على فنيات التدريس ، كما يتطلب عمليات ترقية الوعي وتوسيع رؤاهم للعالم ولأنفسهم ولمهنتهم .

(٥) محتوى التعليم / التدريب :

في عصرنا الراهن أصبحت الحضارة الغربية الرأسمالية هي السائدة على الكوكب ، وهذه الحضارة تميزت عند نشأتها بسيادة العقل والحرية الفردية وحقوق الإنسان والديمقراطية ، وكان العقل هو القائد لتلك الحضارة ، فديكارت فتح باب الأنا أفكر ، وكانط فتح باب التنوير ، وهيجل جسد الروح المطلقة في الدولة القومية ، وماركس بشر بعالم ينتهي فيه الاستغلال ، وفرويد ربط بين التحضر والكبت ، ونشأ طرد الفكر المسيحي من عالمه ، ونشأ معسكران أحدهما اشتراكي والآخر رأسمالي إلا أنهما حولوا العقل من عقل تحريري تنويري وتغيير إلى عقل إجرائي وضعي تقني يجزيء الواقع ويستبعد الاتجاهات اللاعقلانية والشعورية والحدسية لإنتاج مواطن اقتصادي ذي بعد واحد ، وهذا ترك أثره على فلسفات التربية مما انعكس بدوره على برامج التعليم والتدريب (٢٩) .

فالبرامج تعلو من قيمة العقل والمعرفة الموضوعية وتلحي الذاتية والإحساسات والعواطف ، فالعلم يجب أن يكون منزهاً عن أية ذاتية أو خبرات حياتية تؤثر على الأحكام الموضوعية ، وللإمعان في الموضوعية يجب إتباع

الأساليب الكمية من إحصاءات ومقاييس ، فالتكميم صار علامة على الدقة ، فالأشياء جميعها وكذلك الإنسان وقدراته واستعداداته كلها يجب أن تستعد للقياس كمياً حتى نضمن معدلات عالية من الجودة للمنتجات المادية في المصانع ، وكذلك المتعلم الذي يعد في المؤسسات التعليمية التي تقاس كفايتها من خلال الحسابات الدقيقة لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تماماً كما نفعل في المصانع .

واتساقاً مع عمليات التجزيء تصمى البرامج التدريبية من أجل تنمية مهارات محددة للقيام بأداءات محددة في ظل تقسيم العمل داخل الوحدات الإنتاجية التي لا تتطلب من المواطن الاقتصادي أن يعرف كلية العملية الإنتاجية وبالتالي فإن التعليم أو التدريب الذي يتلقاه يجب أن يقتصر على مهارة أو مهارات بعينها يتطلبها عمله الآن .

ولكن في عصر مابعد الصناعة أو مابعد الحدائفة نجد الاهتمام بكلية الإنسان باعتباره كائناً مبدعاً وهذا يتطلب تصميم البرامج بحيث تستوعب ما هو عقلي ووجداني في نفس الوقت ، وتزواج بين التدريب والتعليم ، مع المناداة بضرورة إزالة الحواجز بين العمل والتدريس وقضاء أوقات الفراغ فمن الممكن أن يتم التدريس والتدريب داخل مؤسسات العمل ، كما يمكن أن يصبح العمل داخل البيت ومن بعد عن مصادر المتعلم ، ومن ثم تكامل برامج التعليم النظامي مع برامج التعليم غير النظامي في تشابك مع التعليم العرضي .

وإذا كان عصر الصناعة - الحدائفة - يقوم على سنوات محددة للتدريس وسنوات محددة للعمل في مؤسسات إنتاجية تعتمد على رؤوس الأموال أو الأيدي العاملة أو المواد الخام من أجل الحصول على القيمة المضافة ، فإننا في عصر المعلوماتية أو عصر مابعد الصناعة أصبح المكون المعرفي هو العنصر الحاسم في إعطاء قيمة مضافة عالية وهذا يعني أن برامج التدريب يجب ألا تقتصر على المهارات فقط بل يجب أن تحظى بكم وكيف ثقافي عال ، كما أن البرامج التعليمية يجب أن تتزواج فيها برامج الإعداد العقلي والذهني مع الممارسة مع التركيز على مداخل تنمية القدرات والمهارات التجريدية ، بعد أن أصبحت المعرفة هي الأساس الذي يقوم عليه التقسيم الجديد للعمل الدولي ، ففي ظل الكوكبية انتقل العمل من داخل الوحدة الإنتاجية المحلية إلى المستوى الدولي حيث تخصص كل

دولة في إنتاج جزء من المنتج ولكن يتم التصميم والابتكار في الشركات المتواجدة في دول المركز حتى المعونات التي تقدم للبحث العلمي المقدمة للدول النامية عادة ماتقدم من أجل القيام ببحوث تطبيقية وليست أساسية مما يزيد الفجوة بين الدول التي بدأت السياق التنافسي وهي في وضع سييء ومرشحة لأن تزداد سوءاً، والمخرج من هذا الموقف لن يتأتى إلا من خلال تضيق الفجوة التكنولوجية بين الدول المتقدمة والدول النامية ، وهذا يتطلب التعامل مع الإنسان في الدول النامية بوصفه فاعلاً اجتماعياً يمكن أن يصبح قوة دافعة للتنمية وهذا لا يتأتى إلا من خلال التعليم عالي الجودة الذي تجدد له كل الطاقات باعتباره قضية أمن قومي ومسألة مصيرية ، وينطلق هذا التعليم من خلال تنظيم اجتماعي يسمح للجميع بالتعلم ويسخر الإمكانيات لإتاحة التميز للجميع ، ومن خلال هذه القاعدة العريضة يتم التنافس من خلال صفوة عريضة مستمرة العطاء من خلال تعليم مستمر ومعاود مدى الحياة .

(٦) من التعليم للجميع إلى التميز للجميع :

يرى «بهاء الدين» أنه لا بد أن يتغير هدف التعليم من تعليم للجميع كضرورة اجتماعية وتربوية تؤثر على أمثنا القومي وعلى قدرتنا على التقدم ، إلا أنها أيضاً ليست كافية ، وأصبح لا بد ألا أن نصر على التعليم المتميز الذي يكفل مستوى عالياً وعالمياً للنوعية الخبرات والقدرات التي يتسلح بها أبنائنا ، ثم يكون هذا التعليم المتميز خطوة لتحقيق التميز للجميع ، فلانستطيع أن ندخل السباق العالمي بجزء من شريحة ثروتنا البشرية ، وهي التي تشكل قدرتها التنافسية ، ذلك أن السبق في المنافسة العالمية أصبح محصلة جهد كل الشعب أو مجموع جهد كل أفراد أي دولة ، ولقوتها النسبية المتمثلة في جودة منتجاتها وروعة أدائها وارتفاع إنتاجيتها الذي هو محصلة أداء قومي وليس أداء فردياً أو أداء أقلية .

إن التعليم للتميز والتميز للجميع ، بالنسبة للعولمة يعد ضرورة حيوية فطبيعة الإنتاج كثيف المعرفة وطبيعة المنتج في الاقتصاد العالمي تتطلب سوقاً عالمية واسعة ، تشكل القاعدة العريضة فيها شريحة من المستهلكين على مستوى تعليمي مرتفع ومتميز .

أولاً لكي يكونوا قادرين على استعمال هذه المنتجات المصنعة على أساس

تكنولوجيات العقل المتطورة كما أن طبيعة هذه المنتجات تتطلب قدرة شرائية عالية لا تتوافر إلا لأصحاب التعليم المتميز الذي يهيئ لهم وضعاً اقتصادياً مرتفعاً ، فتحقيق التميز للجميع ضرورة اقتصادية لسوق عالمية واعدة ، واستثمار ذو جدوى اقتصادية مؤكدة (٤٠) .

ولكن على الرغم من الدعوى إلى تحقيق التميز للجميع نجد على المستوى العملي الدعوة إلى أن يتاح التعليم المتميز للبعض حيث نجد نفس المؤلف يقول :

لابد أن تكون المناهج في إطار عالمي وبمعايير عالمية وفي إطار مستقبلي يتم إما في شكل مجموعة عمل في كل مدرسة وفي المراكز البحثية للتعليم ، أو في شكل جزء مخصص للمستقبل في كل منهج تعليمي في مختلف العلوم أو في شكل عدد من المدارس التجريبية تطبق فيها تجارب رائدة ذات بعد مستقبلي (٤١) .

وكان من الأجدى أن نبحث عن بدائل جديدة للتعليم واستخدام التعليم متعدد القنوات من أجل إنجاز هذا الهدف بدلاً من الاقتصار على المدرسة التقليدية لتنفيذ هذا الهدف المستقبلي .

انساقاً مع ما يقال من أن ٩٠ ٪ من الأطفال إذا ما أعطوا التعليم الملائم لكل منهم والوقت الكافي لكل منهم استطاعوا جميعاً أن يصلوا إلى مرحلة التميز Mas- tery Learning ، وأن نظام القولية والنمطية الشديدة يجب أن يتغير ، لابد من رؤية جديدة على مستوى المؤسسة التعليمية والمدرسة والفصل تتيح قدراً كبيراً من المرونة وتشبع حاجات متباينة مختلفة في مراحل التعليم (٤٢) مع ضرورة الاعتراف بالعلاقات البيئية بين كل مجالات المعرفة ، مع الاهتمام بتكوين المتعلم المستقل الباحث عن المعرفة المسلح بأدوات البحث عن المعلومات ويملك مهارات تنظيمها وتطبيقها حتى يتمكن من الإبداع لغيرها من خلال استخدام استراتيجيات الغد .

وهذا يعني أننا نحتاج إلى طرائق جديدة للتفكير ليست بالضرورة تسلم بالبنية التعليمية الموجودة ، قد تستفيد منها ولكنها لا تنظر أسيرة للنموذج التعليمي الذي يوجه تلك البنية ، ومع ذلك يجب أن نراعى أنه عندما يحدث تحسن في بعض مدخلات العملية التعليمية نتصور أننا قد حققنا تقدماً مقارنة بالأداءات السابقة ولكننا إذا نظرنا كوكبياً نجد أن الآخرين قد تقدموا خطوات أبعد ، وهذا يتطلب منا أن نتعامل مع معايير الجودة العالمية وهي التي يؤسس عليها نظم

وتقنيات التعلم دون الوقوف عند وهم التقدم الداخلي النسبي مما يلقي أعباء أكبر على الدولة على اعتبار أن التعليم أصبح بمثابة قضية أمن قومي تجدد له الميزانيات باعتباره المدافع عن كيان الأمة كما تجدد له كافة الطاقات والقدرات .

وإذا كان الاقتصاد ينظر إليه ويتحكم فيه معايير كوكبية فإن مؤسسات التعليم وطرائق التعلم الذاتي تتطلب مراعاة البعد الكوكبي أيضاً وهذا يسهم في التغلب على ضعف الكفاءة الخارجية للجامعات المتمثلة في وجود فجوة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع ، وكذلك التخلص من نمطية التعليم النظامي بوضع متابعة التطور العلمي والتقني المتسارع ، ويقضي على الاختلال في العرض من التخصصات العلمية (٤٢) .

وهذا يتطلب تبني أيديولوجية الأداء من خلال معايير الجودة الشاملة وتمكين الأفراد من آليات المنافسة ويتمحور التعليم حول الإبداع وتفعيل ماتنادي به المؤتمرات الدولية من ضرورة توفير ليس تعليمياً للجميع كما حدث في جوميتان ١٩٩٠ بل تعليمياً متميزاً للجميع يتيح التميز للجميع مثلما تبنت ذلك بعض الأوراق في داكار سنة ٢٠٠٠ مستفيدين بثورة الاتصالات وأساليب التعلم من بعد (٤٤) .

(٧) إذا حاولنا أن نرصد أسباب إجهاض المشاريع الحداثية في الوطن العربي فإننا نجد أن الحدث قد جاءت من الخصم وارتبعت بالغزو والهيمنة الغربية وعبرت عن أيديولوجية المستعمر فكان الرفض الاجتماعي والنفسي لتلك الحدث ومن ثم كان الانبعاث أو النهضة العربية تتم عبر الأصالة والارتداد إلى الماضي أو نلجأ إلى الحلول اللفظية التوفيقية مثل ما يقال عن الأصالة التي تتجاوز مع المعاصرة ، ولكن عندما نتبين أن المنطقة العربية هي منطقة جيوبوليتيكية جاذبة لجميع القوى الفاعلة مع عدم ممانعتها الدفاعية فليس أمامنا إلا أن نكون ضعفاء ونتعرض للاجتياح أو نكون أقوياء من خلال امتلاك آليات التنافسية المتكافئة المتمثلة في المعارف التكنولوجية فائقة الدقة - نتائج الحدث الغربية - من خلال تعليم محوره الإبداع الذي يمكننا من ملء الفجوات بيننا وبين الغرب من خلال حرق المراحل من خلال إرادة مجتمعية تأخذ من الآخر وتتجاوزته ، ولدينا نماذج مختلفة مثل اليابان مع الولايات المتحدة الأمريكية وهذا يعني أنه ليس أمامنا إلا الأخذ بالصيغ والتوجهات التعليمية الناجحة في الدول المتقدمة وأن نفكر عالمياً من أجل حل مشكلتنا المحلية ونجعل هذه الحضارة تتموضع عربياً من خلال تفاعل خلاق بين الحضاري الكوكبي والثقافي المحلي .

كما أن عمليات الثقاف بين الهم، والـنحن، لابد أن توجهها أصول معيارية توجه نشاط الإنتاج وإعادة إنتاج وتطوير الهوية وهذا يعني أن هناك ثمة تغيير قد يحدث وهذا التغيير غالباً ما يتم من داخل تركيبة النسق وديناميته أو بفعل الثقاف مع المجتمعات الأخرى وفي ظل وجود الدولة الرخوة يتم العصف بثقافة الضعيف مع المقاومة والانكفاء على الذات ومن ثم يتسع الفارق الزمني بين القوي والضعيف على الرغم من ضيق الأمكة بفعل آليات الكوكبية وبالتالي ليس أمامنا إلا عمليات النقد والسلب والإهلاك للقديم من المعارف التي تعوق حركة الإبداع ومن ثم يسهم التعليم النظامي ، غير النظامي ، العرضي في تكوين إنسان قادر على التواصل مع الآخرين من خلال تأسيس تنظيم اجتماعي جديد قائم على عقد اجتماعي جديد يؤمن بذاتية الفرد واستقلاليته قادر على تقرير مصيره وقادر على الاختيار من بين المعارف المتشظية من جهة واختيار أسلوب حياته من جهة أخرى .

وهذا يجعل طرائق التعلم قائمة على التعامل مع النسبي بما هو نسبي ومن ثم تلتفي الدوجماطيقية ونظـل النقدية التي تمكن المتعلم من كشف التناقضات في الواقع والفكر هي بمثابة التحصين الداخلي للفرد من أية انحرافات بديلاً من الانغلاق والانكفاء على الذات والخوف على الهوية وفقدان الأمن .

وهذا لن تكن هناك ثمة هواجس من عمليات الثقاف والأخذ من الآخر ما يصلح لنا وأن نبذع إبداعاً أصيلاً حلاً غير تقليدية للمشكلات الآنية والمحتملة ، وهذا يتطلب أعمال منهج جديد على اعتبار أن المنهج هو نمط من التفكير يمارسه الإنسان لإعادة بناء واقعه من خلال إنتاج المعرفة واستثمارها (علم وتكنولوجيا) وبالتالي نستخدم منهجية تراعي التشابكات والتعقيدات بين الظواهر مثل منهجية التعقد التي تتطلب منطقاً جديداً لا يكرس الثبات بديلاً عن المنطق الصوري كالمنطق الجدلي والمنطق الضبابي ذلك لأن المنهج باعتباره نمطاً من التفكير يصبح موضوعاً لعلم المنطق ، ولكن المشكلة تكمن في عزل التخصصات العلمية لتكاملها ، وحقيقة الأمر إذا أردنا نموذجاً تعليمياً جديد يجب أن تتضافر مختلف العلوم للاضطلاع بهذه المسألة وفي مقدمتها العلوم الفلسفية (٤٥) .

المراجع والهوامش

- (١) الطاهر شقروس (منسق) ؛ الطريقة السريعة للمعلومات في الوطن العربي (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٩) ص ٨٨-٩٥ .
- (٢) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الحملة القومية لمحو الأمية ، القاهرة ١٩٩٢-٢٠٠١ ، ص ٨ .
- (٣) أنطوان زحلان ؛ العرب والتحدي التقني (بيروت ؛ مركز دراسات الوحدة العربية ، يناير ٢٠٠١) ص ٥٧-٦٠ .
- (4) Talat Abd Elhamid : Attitude of Youth Towards Globalization, in : Fourth international Conference, on one Civilization.
- (٥) صلاح زرنوقة ؛ مفهوم التنمية البشرية رؤى جديدة (القاهرة ؛ مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، جامعة القاهرة ، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٩٧) ص ٢٤-٢٥ .
- (٦) مصطفى كمال السيد ، مفهوم التنمية البشرية ، المرجع السابق ، ص ٢٣-٢٤ .
- (٧) نادر فرجاني ؛ آثار إعادة الهيكلة الرأس مالية على البشر في البلدان العربية مجلة التنمية السياسية (الكويت ، المعهد العربي للتخطيط ، المجلد الأول ، العدد الأول ، ديسمبر ١٩٩٨) ص ٥٧ .
- (٨) لوري باس ، وآخرون ؛ الاتجاهات العشرة الأساسية لمستقبل تنمية الموارد البشرية ، ترجمة هالة صدقي ، مراجعة وتقديم عبدالرحمن توفيق (القاهرة ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، ١٩٩٧) ص ٣-١٤ .
- (٩) المرجع نفسه ، ص ٣٤-٣٩ .
- (١٠) المرجع نفسه ، ص ٥٦-٦١ .
- (١١) المرجع نفسه ص ٦٤-٧٢ .
- (١٢) جورج بوليتزير ؛ أزمة علم النفس ، ترجمة لطفي فطيم ، مراجعة مصطفى زيور (القاهرة ؛ دار شهادي للنشر ، ط ٢ ، ١٩٨٦) ص ٦-١٥ ، ٣٦-١٢٢ .

- (١٣) جان بياجيه ؛ التوجهات الجديدة للتربية ، ترجمة الحبيب بلكوس (الدار البيضاء توبقال ، ١٩٨٨) ص ص ٩-١٧ .
- (١٤) جوسيه أنطونيو كاستورينا ؛ المعرفة الاجتماعية للأطفال ، التكوين النفسي والتصورات الاجتماعية ، مجلة مستقبلات (القاهرة ؛ مركز مطبوعات اليونسكو ، العدد ١٠٩ ، المجلد ٢٩ ، مارس ١٩٩٩) ص ص ١٣٦-١٤٦ .
- (١٥) غاستون باشلار ؛ تكوين العقل العلمي ، مساهمة في التحليل النفسي للمعرفة الموضوعية ، تعريب خليل أحمد (بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط ٥) ص ص ٧-١٢ .
- (١٦) طلعت عبدالحميد ؛ التعليم وصناعة القهر تقديم حامد عمار القاهرة ؛ دار ميريت ، ٢٠٠٠) .
- (١٧) مصطفى معرفي ، التقدم العلمي المعاصر ، عالم الفكر ، (الكويت ؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، المجلد التاسع والعشرون ، العدد الثاني ، أكتوبر - ديسمبر ٢٠٠٠) ص ص ٨-١٠ .
- (١٨) السيد نفاذ ؛ التقدم العلمي ومشكلاته ، المرجع السابق ص ص ٢١-٢٥ .
- (١٩) دانييل جولمان ؛ الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلى الجبالي (الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، أكتوبر ٢٠٠٠) ص ص ٢٣٨-٢٣٩ .
- (٢٠) المرجع السابق ؛ ص ص ٢٤١-٢٤٦ .
- (٢١) المرجع نفسه ؛ ص ص ٢٧٠-٢٧٢ .
- (٢٢) المرجع السابق ؛ ص ص ٢٣٠-٢٣٥ .
- (٢٣) المرجع السابق ؛ ص ٣٥٦ .
- (٢٤) المرجع السابق ؛ ٣٦١ .
- (٢٥) فرانك كيلسون ؛ ثورة الإنفوميديا ، ترجمة حسام زكريا ، مراجعة عبدالسلام رضوان (الكويت ؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، يناير ٢٠٠٠) ص ص ٧-١٩ .
- (٢٦) المرجع السابق ؛ ص ص ١٢٣-١٤٨ .

- (٢٧) المرجع السابق ؛ ص ٤٧٢ .
- (28) The International Technology Education, Technology For All American, A Rationale and Structure For The Study of Technology Verginia, 1966. pp-2-10.
- (29) A Community Service Programme In New Burnswain Canada in : The Pursuit of Literacy, Twelve Case Studies of a Ward Winnning Programmes, (France, UNESCO, 1999) P44.
- (30) The International Technology Education Ibid p11.
- (31) Ibid; PP38-41.
- (٣٢) طلعت عبدالحميد ؛ دور التربية في مواجهة الإرهاب ، المؤتمر الدولي الثالث للجمعية الدولية لابن رشد ، القاهرة ٧-١١/١٢/١٩٩٨ .
- (٣٣) روزا ماريا توريز ؛ من أدوات الإصلاح إلى عوامل إيجابية للتغيير ، مفتوح طرق في التعليم في أميركا اللاتينية ، مجلة مستقبلات (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، يونية ٢٠٠٠) ص ص ٣٠١-٣٠٦ .
- (٣٤) آندى مارجرىف ؛ الآباء والمعلمون : أعداء أم حلفاء ؟ مجلة مستقبلات (القاهرة ؛ مركز مطبوعات اليونسكو ، المجلد ٣٠ ، العدد ٢ ، يونية ٢٠٠٠) ص ص ٢٤٦-٢٤٧ .
- (٣٥) روزا ماريا توريز ؛ مرجع سابق ، ٣٠٨-٣٢٠ .
- (٣٦) أمين قلصوة ؛ مشاركة طلاب الجامعة في خدمة المجتمع ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٣ ، ص ص ٢٥-٣٤ ، ١٦٨ .
- (٣٧) آن ليبرمان ، وملبرى لفلن ؛ التنمية المهنية في الولايات المتحدة ، السياسات والتطبيقات ، مجلة مستقبلات (القاهرة ؛ مركز مطبوعات اليونسكو ، يونية ٢٠٠٠) ص ص ٢٧٥-٢٧٦ .
- (٣٨) ليزى ن.ك.لو ؛ الإصلاح التربوي وتنمية مهارات المعلمين في هونج كونج والأراضي الصينية الأم ؛ المرجع السابق ، ص ص ٢٨٧-٢٩٥ .

(٣٩) محمود أمين العالم ؛ الفكر العربى بين الخصوصية والكونية (القاهرة ؛ دار المستقبل العربى ، ١٩٩٦) ص ص ٢٢٠-٢٣٥ .

(٤٠) حسين كامل بهاء الدين ؛ الوطنية فى عالم بلا هوية ، تحديات العولمة (القاهرة ؛ الهيئة العامة للكتاب ، ٢٠٠٠) ص ص ١٣٧-١٣٩ .

(٤١) المرجع السابق ؛ ص ١٣٥ .

(٤٢) المرجع نفسه ؛ ص ص ١٣٥-١٣٧ .

(٤٣) برنامج الخليج العربى لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية ، مبادرة صاحب السمو الملكى الأمير طلال بن عبدالعزيز لإنشاء جامعة مفتوحة ، ١٩٩٨ ص ص ٣-١٤ .

(44) Talaat Abd elhamid : Practical Directives For Adult Education Policies in Arab States, World Conference on Education For All, Dakar, 22-26/4/200.

(٤٥) لمزيد من التفاصيل انظر ؛ طلعت عبد الحميد - المعلم/الباحث ومنطق بديل للبحث التربوى فى ضوء ظاهرة التعقد ، بنها مجلة كلية التربية ، ١٩٩٩) .

الفصل التاسع

تربية السلب وتجاوز المجتمع الأبوي
قراءة ديالكتيكية في فكر هشام شرابي

الفصل التاسع

تربية السلب وتجاوز المجتمع الأبوي

قراءة ديالكتيكية في فكر هشام شرابي^(١)

لا يملك أحد فينا أن ينكر أننا نعيش أشد فترات حياتنا حرجاً ، وأعنفها ضراوة ، فلا اللكبة ولا النكسة ولا حرب رمضان يمكنهم تجاوز أهمية ما يجري اليوم من أحداث هي حاسمة ، فالإسرائيليون يراهنون على ما يحدث اليوم من عملية إبادة للشعب الفلسطيني ومحاولة لفرض حلول لا يرضى بها سواهم . لقد انتخب شارون وشكل حكومة ائتلاف وطني هدفها مسح ماتم من اتفاقات منذ أوسلو ، على الورق ، وعلى أرض الواقع . وسط هذا المناخ المفتر عندما نكتب عن مفكر فلسطيني يدرر التساؤل ؛ لماذا إذن يعيش في الولايات المتحدة الأمريكية بعيداً عن الوطن ؟ قلعه يعيش بعيداً عن وطنه ؛ واحداً من أولئك الذين إذا طلب منهم العودة إلى فلسطين لأن إسرائيل قد انسحبت بغير شروط ، يتعجبون ويسألون هل هناك من أساء إليها ؟..

ولكن عندما يقرأ أحد ما كتبه شرابي بجريدة السفير في ١٦/٦/٢٠٠١^(٢) ، وهي رسالة كتبها إلى ياسر عرفات يحمله مسئولية عقد اتفاق فردي أضعف مما يتخيله إنسان فلسطيني ، يعرف أن شرابي مستغرق في قضايا الوطن العربي عامة ، وقضية فلسطين على وجه الخصوص . وهذا يعنى باختصار أن هشام شرابي إنسان رافض^(٣) من داخل الساحة وليس من خارجها . والرفض سلب ، وسلب السلب تجاوز ، والتجاوز مفارقة من أجل الأفضل والأصح .

من ينظر إلى تاريخ حياة هشام شرابي يعرف أنه ممن مارسوا النقد ليس في مواجهة الآخرين فقط ولكن في مواجهة لنفسه أيضاً ، وخصوصاً في موضوع ارتباطه بالماركسية فقد كان يدرس الفكر الماركسي في الجامعة وهو مشبع بالعداء للشيوعية ولكن عندما قرأ ماركس عام ١٩٦٧ تغير تغيراً ليس يسيراً وهو هنا

يصف نفسه قائلاً : بينما نفذ ماركس إلى أسس تفكيري،^(٤) ومشايعة الماركسية لم تكن مشايعة سلبية ولكنه ارتكز على الماركسية وعلى «فرويد، ولاكان،»^(٥) وفرسان البليوية الآخر ، وكذلك فرسان مدرسة فرانكفورت فانضم إلى الحركة النقدية كتابة وفعلاً إلى درجة جعلته مرناً في تناول أفكاره وفي ممارساته اليومية وبالتوازي مع ذلك ارتبط بمرحلتين الحدث ومابعد الحدث ، وماتعنيه مابعد الحدث من تفكير^(٦) لأعظم النظريات والأفكار العامة^(٧) وهذا التغير في فكره أبرز أوجه المرونة النقدية عند شرابي .

الإطار المنهجي لفكر هشام شرابي

تعد قضية المنهج من القضايا المحورية في فكر هشام شرابي لثلاثة أسباب:

(١) ارتباطه بالبليوية .

(٢) ارتباطه بالحدث ومابعد الحدث .

(٣) رفضه للإمبريالية .

والأسباب السابقة تؤكد أنه يرى ، ويرى معه المفكرون والفلاسفة ، أن البليوية منهج للاقترب من الحقيقة^(٨) وكذلك يمكن القول بأن مابعد الحدث ، رغم أنها مرحلة في الحضارة في النقد الغربي إلا أن أهم ماتقدمه للبشر هو طريقة جديدة في التفكير ، أي أنها منهج قبل أن تكون بنية مادية على أرض الواقع .

يعنى اتباع منهج ما أن يتبنى المؤلف أو الكاتب إطاراً فكرياً لعمله يبدأ بالأهداف ثم يتجه نحو الواقع ليغيره خطوة بعد أخرى على ضوء تلك الأهداف . ثم ثالثاً ، المنتج الذي ينجزه البحث ، ويتم ذلك على ضوء منطلقات يتحرك في إطارها .

ومن المنطلقات التي تحرك هشام شرابي مايلي :

(١) البليوية منهج للتفكير .

(٢) مابعد الحدث قضية ترتبط بالفكر كما ترتبط بالواقع .

(٣) يتكون المجتمع من طبقات ، فشرابي يرى أن القصور الذي مر به التطور العربي ، عدم رؤية المجتمع باعتباره طبقات فلم يمكنه ذلك من التطور ،

- بعكس الحال في المجتمعات الغربية (١) ، إلا أن مفهوم الطبقة وحده لا يكفي للتوصل إلى فهم كامل للخاصية الفردية للأبوية المستحدثة .
- (٤) إذابة المجتمع الأبوي من الداخل أمر ضروري لبدء الانطلاق في التطور .
- (٥) ليس بين الحضارات اختلافات عنصرية ، ولكن الفروق هي فروق مكتسبة يمكن التعامل معها .
- (٦) التغيير الاجتماعي خلال الحركة النقدية لا يتطلب الثورة والعنف الفيزيقي .
- (٧) لا تحرير للمجتمع قبل تحرير المرأة .
- (٨) الفصحى العربية تمثل إحدى عقبات تجاوز المجتمع الأبوي .
- (٩) يقوم إطاره المنهجي على استيعاب الماركسية والفرويدية .
- (١٠) الأصوليون الإصلاحيون (غير المتطرفين) ليسوا عقبة أمام التحول نحو ما بعد الحدث .

لقد وضع هشام شرابي أهدافاً لمشروعه الحضاري ، باعتباره مفكراً يمارس عملية نقد للمجتمع الأبوي الذي يعيش فيه المواطن العربي ، من هنا يصبح الهدف من النقد الحضاري :

«نقد النظام الأبوي وتعريته إيديولوجيا وفتيته سياسياً من الداخل» (١٠) .

وعلى المستوى العقدي يمكن رصد الهدف التالي :

«إن الخطاب النقدي يهدف إلى زعزعة الفكر العقائدي بكافة أنماطه ، وإشاعة أجواء حوار خلاق» (١١) .

وفيما يتعلق بمفهوم المنهج فإننا نجد أنه ارتكز على منهجية تحليلية تدفع عملية التجاوز إلى الأمام عبر رؤية مختلفة إلى تاريخنا وواقعنا العربي ، وتمكننا من استنباط أساليب جديدة لتعبئة طاقاتنا البشرية والمادية لتفكيك المجتمع الأبوي وتغييره (١٢) ومع المنهج الديالكتيكي تبدو النظرية هامة وضرورية وفي ذلك يقول هشام شرابي :

«ويحكم الوعي النقدي العربي الحديث ونظريته إلى الغرب ثلاثة اتجاهات فكرية : الاتجاه المبتثق عن العلوم الاجتماعية ، الأنجلو أمريكية ،

والاتجاه القائم على الفكر الماركسي في تطوره في الغرب ، والاتجاه المستمد من النظرية البليوية والتفكيكية الفرنسية وبهذا يكون الفكر الدائد الحديث انعكاساً في تركيبه ومفاهيمه للتيارات الفكرية المركزية للثقافة اللاتينية والأنجلو أمريكية والماركسية الأوروبية المعاصرة (١٢) ومما سبق تتضح أهمية الوعي الذي يساعد النظرية الاجتماعية في تحقيق أهدافها التي يشتق منها دور كبير تلعبه في تغيير الوعي الاجتماعي ، وفي تفسير أهداف التغيير الاجتماعي (١٣) .

وتظهر أهمية الوعي النقدي الذي يجب أن يمارسه الإنسان العربي بهدف تغيير المجتمع الأبوي في فكر شرابي في قوله ، عملية السيطرة على القوة الاجتماعية الفاعلة في المجتمع ، وتسييرها في اتجاه مرتبط بإرادة ذاتية موجهة ، بحيث تصبح الفوضيبي، التي نخبرها يومياً في حياتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، حركة خلاقة وبناءة ، قادرة على تطوير المجتمع ونقله إلى صعيد إنساني أعلى . إن عملية السيطرة هذه تحتاج إلى الوعي المتغلب على التمويه ، والقادر على المعرفة النقدية .

فالوعي الاجتماعي الناقد هو وعي المجتمع لذاته ولأوضاعه ويمثل الشرط المركزي لتجاوز الواقع الأبوي وتناقضاته (١٤) ويعد هذا الوعي الاجتماعي الناقد قمة أهداف التربية في فكر شرابي ، حيث أن الوعي الناقد يعني رفض المجتمع الأبوي المتخلف ، ثم تقويمه في إطار معيار نقدي ، ثم إعادة بنائه في صورة أرقى .

ويمكننا تلمس نمط المرونة الذي يتحلى به هذا الوعي النقدي ، وإلا فإنه يقع تحت برائن المنطق الصوري ، الذي يعوق عملية التفكير ، وبالتالي يعوق الوعي الذي نتحلى به لنقد المجتمع الأبوي .

وكلنا يعلم أن هشام شرابي ينتمي إلى الحركة النقدية في علم الاجتماع عامة بهدف القضاء على الاستعمار الثقافي (١٥) واستعمار الوعي (١٦) بمعنى تحرير الإنسان من برائن المجتمع الأبوي والتخلف ، وهذا مايقودنا إلى الحركة النقدية التي تعتبر النقد المستوى الأول من سياق عملية التأليف (المنظور المستقل ، التماسك ، الوحدة) والإبداع (الرؤية المستقلة ، النظرية

الأصيلة ، التجاوز) المستويين العلويين ، وعلى الحركة النقدية أن تستوعب هذه المستويات الثلاثة حتى تتوصل إلى تحقيق وعي ذاتي أصيل ومستقيم ويحدد الجدول التالي مستويات الفكر الواعي :

الحدائفة الأبوية المستحدثة

(فعالة) (هامدة)

النقد الانتباغ

التأليف التبعية

الإبداع التقليد (١٨)،

ومع تلك المرونة النقدية يتجه هذا البحث نحو مناقشة مجموعة من القضايا العامة في فكر هشام شرابي ثم الانتقال إلى القضايا التربوية الناتجة عنها وأهم هذه القضايا العامة .

(١) قضية تخلف المجتمع العربي تحت نير الأبوية التقليدية .

(٢) المجتمع الأبوي المستحدث نتيجة للحوار بين المجتمع الأبوي التقليدي وعمليات التحديث منذ بداية الثورة الصناعية .

(٣) المجتمع بين الحدائفة ومابعد الحدائفة .

(٤) التربية ودورها في تطوير المجتمع الأبوي حتى نصل إلى المجتمع الأبوي المستحدث ثم المجتمع اللاأبوي باعتبار أن التربية النقدية سلاح يسعى إلى تحرير الفرد وبالتالي تحرير المجتمع أو العكس .

المجتمع الأبوي المتخلف :

التخلف الذي نجابهه هو من نوع آخر إذ أنه كامن في أعماق الحضارة الأبوية (والأبوية المستحدثة^(١٩)) ومن أهم عناصر هذا التخلف اللاعقلانية والعجز^(٢٠) ويمكن الاقتراب من ظاهرة الأبوية للحديث عن نمط الإنتاج الآسيوي حيث تشير هذه النظرية مع فكرة الاسترداد الشرقي إلى تشكيل اجتماعي «آسيوي» أو «شرقي» ذي شكل أبوي محدد ، ولهذا فقد جرى ماركس في مجرى هيجل حين اعتبر أن تاريخ العصر القديم الكلاسيكي كان تاريخ مدن نشأت على ملكيات

أرضية وزراعية ، بخلاف المدن الشرقية ، وفي العصر الوسيط كان الريف وليس المدينة مشهد حركة التاريخ التي تطورت بتغذية التناقض الناشئ بين المدينة والريف . وبالنسبة إلى ماركس فإن المدينة الآسيوية لم تكن تماماً مثل نظيرتها في العصر القديم أو في المراحل الأخيرة في العصر الوسيط كانت المدينة الآسيوية ظاهرة أبوية محددة . وبالمعنى الشرقى للتعبير كانت معسكراً مدنياً ولم تكن بنية مدنية (٢١) .

يوضح لنا ماسبق كتابته إلى أن المجتمع الأبوي من الزاوية المادية يقوم على الملكية الزراعية ثم يدخل في سياق الرأسمالية ، إلا أن تخلفه يجعل العلاقات الصناعية تدور في فلك أبوي ويمكن تذكر العلاقات الأبوية من خلال تذكر شخصية السيد عبد الجواد في ثلاثية نجيب محفوظ حيث نجد العلاقات تدور من أعلى إلى أسفل ولا تتحرك إلى العكس ، فالأعلى هو الأمر الناهي سواء أكان حاكماً على مستوى دولة أو رب أسرة في منزل ، ويمكننا التعرف على خصائص البنية التطبيقية من خلال مراحل وأنواع الأبوية الإسلامية العربية التي يمكننا تحديدها من الوجهة التاريخية البنيوية ، فنجد أنها مرت بالمرحلة التاريخية التالية :

* العصر الجاهلي .

* صدر الإسلام والخلفاء الراشدين .

* عصر الخلافتين الأموية والعباسية .

* عصر السلطات الصغيرة .

* عصر الخلافة السلطانية / السلطنة العثمانية .

* عصر الأبوية المستحدثة .

أما الأنواع التي يمكن تحديدها فهي :

* البنيوية .

* التقليدية .

* السابقة على الحديثة .

* الحديثة (٢٢) .

وثمة خاصيتين لا يمكن التعرض للمجتمع الأبوي بغير تحديدهما : الأولى هي القبلية ، والثانية هي العصبية ، ومن العنصرين القلبي والعصبي تتولد خاصية أساسية وهي ؛ الخضوع ^(٢٣) والجدول التالي ^(٢٤) يقودنا إلى المظاهر القيمة التي تحكم في كل من النظام الأبوي والنظام الحديث :

ويمكننا القول بأن نظام الحكم في المجتمع الأبوي هو نظام شمولي فلا توجد به قنوات مستقلة للتشريع ولا توجد به قنوات خاصة بالتنفيذ وقناة خاصة بالقضاء وإن كانت هناك قبضة واحدة هي التي تمسك بزمام السلطات الثلاثة ، فالمشورة للاستشارة فقط وليست للإلزام ، وكل المكانات التي تخضع لنظام الحكم تحتل مكانة غير مستقرة وغير ثابتة ويمكن أن تسلب منه هذه المكانة بجرة قلم يكتبها الرئيس والرئيس هنا ليس رئيس الدولة فقط ولكن أي رئيس في أي مؤسسة ، في المجتمع الأبوي تقوم العلاقات مع الحاكم على منطق صوري يقوم على نهجين متعارضين هما الخضوع أو الانتفاضة ^(٢٥) .

المقولة	الحدث	الأبوية
المعرفة	فكر/ عقل	أسطورة/ معتقد
الحقيقة	عملية/ نقدية	دينية/ مجازية
اللغة	تحليلية	بيانية
السلطة	ديمقراطية/ اشتراكية	سلطة أبوية مستحدثة
العلاقات الاجتماعية	أفقية	عمودية
التشريع الاجتماعي	طبقية	عائلة/ عشيرة/ طائفية

جدول رقم (١)

المظاهر القيمة التي تحكم المجتمعين الأبوي والحديث

يمكن النظر إلى البعث الإسلامي كحركة تحرير سياسية ونهضة ثقافية على أنه النقيض المباشر لعملية التغريب ، فهو نتيجة لعلم الإمبريالية ، تماماً كما هي حال التنوير، والتحديث، ^(٢٦) .

والإسلام التقليدي لهو بالضرورة تصوفي وحنيف وشعائري ومجرد ، إلا أنه يتحول فقط إلى أصولية مسلحة بفعل ما يحدثه وما يقوله قادته الجدد أثناء

استجاباتهم لأزمة وطنية وعليه ؛ فإن الطابع العدائي والمطلق للعقيدة الأصولية ليس بالتالي مظهرأ مرتبطأ ارتباطأ وثيقأ بالمذهب التقليدي، (٢٧) .

ولذلك ، فإنه يتوجب النظر إلى الأبوية والإمبريالية على أنهما ، موضوعياً، حليفان متآزران يعيقان تقدم أي تغيير اجتماعي - سياسي طبيعي (٢٨) .

إن الامبريالية الأوروبية قد شوهت عملية التقدم الاجتماعي والسياسي من ناحيتين : بتقويض التطور الاقتصادي الطبيعي (النمو الرأسمالي) - لاسيما في مصر ، حيث عملت الرأسمالية منذ نهاية حكم محمد على على إعاقة النمو الصناعي ، وحجمت الاقتصاد ليقصر على الإنتاج الزراعي فحسب ، وفي الوقت نفسه عرقلت بروز طبقة عاملة في المدن ، الأمر الذي أدى إلى ترسيخ البلى الاجتماعية والسياسية للأبوية المستحدثة وتقويتها (٢٩) .

مايظهر من العبودية في المجتمع الأبوي التقليدي النظرة إلى المرأة ، فوعي المجتمع الحديث لايمكن أن يظهر بغير مشاركة من المرأة ، مشاركة تقوم على مانسميه بالوعي النقدي .

ومن الأمور التي يرتكن إليها هشام شرابي رفضه للغة العربية الفصحى (٣٠) شأنه في ذلك شأن قاسم أمين وشبلي شميل وسلامة موسى وهو أمر ليس بمستغرب فعلمانية هشام شرابي تقود إلى وصف هذا التجمع العلماني عندما يفكر هشام شرابي في تفكيك المجتمع الأبوي فإن فرز خطابه الأبوي باستخدام منهجية (تحليلية) تدفع عملية التجاوز إلى الأمام عبر رؤية مختلفة إلى تاريخنا وواقعنا العربي . وتمكننا من استنباط أساليب جديدة لتعبئة طاقاتنا البشرية والمادية لتفكيك المجتمع الأبوي وتغييره . وهذا الإطار المنهجي ذاته ينمو ويتطور من خلال الممارسات الفكرية (النقد الحضاري) والممارسات الاجتماعية (الصراع السياسي) ، إلى أن يستنفد من إمكاناته الفاعلة ، وعندئذ يستبدل بإطار نظري جديد . هذا حال الفكر الناقد المرتبط بإرادة فاعلة . إنه أداة لخدمة الإنسان والمجتمع لا أداة لخدمة حقائق غيبية أو قيم أزلية تقع خارج حياة المجتمع وخارج حياة أفراد (٣١) .

أعتقد أن اللغة قد خانت شرابي باستخدامه مصطلح (تحليلية) ، فالتحليل وحده لايمكن أن يؤدي إلى تجاوز خصائص وعناصر الظاهرة موضع الدراسة ، لأن التحليل عملية صورية لاتضيف جديداً فهي لاتنتقل من المعلوم إلى المجهول،

وصورية التحليل تعلي أنه يتحرك في إطار (نعم - لا) وبالتالي فليس هناك ثالث في التحليل بين (نعم - لا) فيما يسمى في علم المنطق بالثالث المرفوع . وفيه تعسف فكري يعوق عملية الابتكار .

إلا أنه في فقرة أخرى يتكلم عن التأليف ، بمعنى التركيب ، والتركيب عملية تنتقل من المعلوم إلى المجهول ، ومن الجزء إلى الكل ، وفيها عنصر المرونة الجدلية التي تقف في وجه رفع الثالث فترى في كل ظاهرة ثلاثة جوانب رئيسية ، الأول هو الموضوع ، والثاني هو النقيض ، والثالث هو حصاد عمليتي السلب فيتكون المركب أو المؤلف . وتلك عملية ابتكارية دياكتيكية . يمكن اكتشاف أن تلك هي المنهجية التي تسود أعمال هشام شرابي ، وأن استخدام مصطلح التحليل وحده يعتبر عملية صورية متدنية ، فالمنطق الصوري يمكن أن يمثل موضوعاً ، والمنطق الاستقرائي يمثل النقيض ، والمؤلف هنا هو المنهج الجدلي ، كما أشار إلى ذلك إمام عبدالفتاح .

والمنهج الجدلي منهج متفائل ونرى التفاؤل عند شرابي من أقواله :

«هناك بدايات لحركة نقد حضاري نراها تنمو وتزدهر اليوم في المجتمع العربي متمثلة في فكر نقدي ديمقراطي مشارك ينبع من الحوار والتبادل الحر ويناهض في أن أيديولوجية الفكر الثوري القديم وغيبيات الفكر الأصولي النامي لكنه لا يعارض ولا يرفض ما ينادي به أي من هذين التيارين من حقائق كلية وما يرفع من قيم أزلية بقدر ما يركز اهتمامه في شئون الحياة الوجودية ومشاكلها» (٣٢) .

ويشير شرابي إلى قمة التخلف الأبوي العربي حيث «دأب الحكام العرب على تشبيه الأمة بالعائلة ، وقد اعتمد هذا التشبيه الثوريون والمحافظةون والقبليون منهم ، وهم في هذا يلتقون معاً بصفاتهم زعماء أنظمة أبوية مستحدثة في توكيدهم على النموذج العقائدي السلطوي الذي يتبلمونه ، وبغض النظر عن العقيدة والنظام الاجتماعي - الاقتصادي السائدين» (٣٣) .

ويرى شرابي أن أصل الخلاف بين الأبوية والحدائفة ومابعد الحدائفة هو الخلاف في الوطن العربي بين الأصوليين والعلمانيين حيث يقرر بأنه «يمكن النظر إلى اليقظة العربية من حيث مشاغلها الأساسية على أنها صراع ثقافي

واجتماعي بين موقفين ؛ العلمانية والإسلام، (٢٤) .

وعندما يتحدث شرابي عن المنطق السوري في القضية الأصولية يمكننا الحكم بأن الإسلام عنده في هذه الفقرة يعنى الأصوليين المعنيين في أحكامهم بين الحرام والحلال ، فيمكن ملاحظة أن الإسلام التقليدي في نضاله ضد الإمبريالية قد اكتسب تجربة تحديثية ، ليس فقط في أساليبه بل أيضاً في توجهه وممارسته إلى حد ما . قام بتطوير أنماط تنظيمه السياسي ورضي بتعديل بعض النماذج العقلانية الغربية وتقنياتها . إلا أنه بقي يعاند الاختلاف معه ، فلم يقبل بالمساومة . ومن هنا فإنه لا يرضى إلا بالنصر أو الشهادة لحسم دفة الصراع . ومتى استوى على سدة الحكم ، فإنه يميل إلى المحافظة ويتشبث بالسنة والطاعة السياسية، (٢٥) .

ويستطرد شرابي في قوله بأن آراء المصلحين لم تجد لها صدى مسموعاً في صفوة الجماهير (٢٦) ويمكن إيجاز المواجهة الحاصلة بين الخطاب الأصولي الإسلامي وخطاب النقد العلماني (النقد الجذري) على النحو التالي : (٢٧) .

- موقف تقليدي مطلق يقابله موقف عقلاني متحفظ .
- هيمنة مطلقة تقابلها تعددية متحررة .
- أنماط أخلاقية غائية تقابلها أنماط أخلاقية مسؤولة .
- خطاب فردي يقابله خطاب حوارى .

وفي حين أن الأصولية على علاقة وثيقة بالجماهير ، فإن النقد العلماني يعاني أزمتين ، الأولى : محدودية تأثيره على المشهد السياسي (لافتقاره إلى التنظيم السياسي) ومواجهته إجماعاً جماهيرياً (ديلياً) يناقضه ، إثر إحكام رقابة الدولة والحد بالتالي من فعاليته . الثانية : قدرة الأصولية عن طريق دعوتها الديلية على قلب المفاهيم السائدة وتعبئة الجماهير (٢٨) .

ومما لاشك فيه أنه متى تسلم الأصوليون زمام السلطة ، فإنه سوف تستثنى أية إمكانية لقيام أي نوع من النقاش أو الحوار الديمقراطي الحر (٢٩) .

أما مرحلة الاستقلال ، أي حقبة النضال العقائدي والنظام متعدد الدول ، فقد شهدت انحسار أنماط الخطاب الإصلاحى والليبرالى والقومى والاشتراكي ،

وتنامت الأصولية الإسلامية ، أولاً بوصفها ردة فعل دفاعية وثانياً باعتبارها خطاباً هجومياً بديلاً^(٤٠) .

ويستطرد شرابي في وصف حدة الأصولية الإسلامية بقوله «وكان علماء مطبقاً وملحاحاً قد حال دون استيعاب الجيل الأول لهذا التناقض الجوهرى بين العلم والعقيدة ، وهو تناقض مائل في صلب الفكر الغربى ، كان اليابانيون قد وعوا أبعاده وعواقبه منذ البداية . ولذا فقد بقي الوعي العربى خاملاً أو جامداً ، وقابعاً في مصاف سابق على التفكير العلمى ومنصرفاً إلى التمحيص الأدبى - العقائدى وقادراً على صياغة الفكر الساذج فحسب^(٤١) .

إلا أن شرابي يفي نهاية قوله حول الأصوليين يرى أنه ليس كل الأصوليين جامدين في رؤاهم للواقع^(٤٢) وهو في ذلك لا يقلل من قيمة ما وصف به الأصوليين .

وفي وصفه للخطاب الأبوي يرى شرابي إن النوع الأساسى لمصادقية الخطاب الأحادي لهو الحقيقة المطلقة في انكائها على الوحي^(٤٣) .

وفي سياق أن شرابي يرى العلاقة الوطيدة بين التغريب والعلمانية ، من ناحية ، وبين الحدث ومابعد الحدث ، من ناحية أخرى ، يمكن النظر إلى البعث الإسلامى كحركة تحرير سياسية ونهضة ثقافية على أنه النقيض المباشر لعملية التغريب ، فهو نتيجة للإمبريالية ، تماماً كما هو حال «التنوير» و «التحديث»^(٤٤) .

وتلك نظرة تستبعد في الحديث عن شرابي النظرة السلبية التي نراها في توصيفاته للحركة الإسلامية وخاصة الأصولية . ليس تضامناً مع الأصولية ولكن التيارات الإسلامية الأخرى ، وأهمها التيار الإصلاحي ، يمكن أن يلعبوا دوراً كبيراً في تحديث الوطن العربى ، خاصة وأن التجربة على أرض الواقع ترى أن الحكم الأصولي في إيران لم يستطع الاستمرار واتخذ الحكم تياراً إصلاحياً نجح في جذب أصوات الناخبين للمرة التالية باكتساح كما يقال ، والتيار الإسلامى الأصولي في السودان لم ينجح في تحقيق مراميه ، والتجربة في أفغانستان رغم أن الأمر إسلامي إلا أن المنتظر عملية تصفية متبادلة نهايتها ليست في صف الأصولية . بل سيأخذ الفكر الإسلامى الإصلاحي دوره ، (كتبت هذه العبارة قبل الحرب الأمريكية - الطالبانية) .

فالواقع تكوين دياكتيكي لا يرى السكون في العالم ، ولكنه يرى الثالث في المنطق السوري ولا يذهب نحو رفعه . بل يدعم تكوينه ويساعد على نموه ولو بعد حين .

والفكر الإسلامي أيضاً يسوده المنطق الدياكتيكي سواء في رؤيته للعالم بشكل عام أم للإنسان في فكره وجهده لبناء نموذج دياكتيكي خاصة وأن شرابي يرى ، إن النزعة العلمانية الواضحة في هذا الفكر لا تعني اللادينية أو نفي الإيمان والقيم الدينية ، التي تغذي حياة قطاعات واسعة من الجماهير الشعبية بل ترمي إلى فصل ما هو اجتماعي وسياسي ومحسوس عما هو روحي وسمائي ومجرد^(٤٥) .

وهو يرى ، إمكانية صياغة خطاب علماني نقدي قادر على مجابهة الخطاب الأبوي المهيمن وتجاوزه . غير أن هذا المشروع الفكري يتطلب ليس تفكيك اللغة المهيمنة وأسلوبها التعبيري وحسب (كما يفعل بعض الناقدين العرب) بل تفنيد العقلية التي تنغرس فيها هذه اللغة ومصطلحاتها وأساليب تعبيرها^(٤٦) خاصة وأنه يرى أن الحضارات بين الشعوب لا تقوم على بعد ورائي ولكنه يرى أن «اختلاف العقلية ينشأ نتيجة الممارسات والتجارب التاريخية للشعوب ، لنتيجة لاختلاف ما هو (عنصري) في تركي بالحضارات المختلفة^(٤٧) .

ويمكن من خلال النظرة الدياكتيكية للعلاقة بين الوحي والعقل ، أو بين النص والعقل اكتشاف أنه ثمة وجودين للوحي ، الأول بالمصطلح الفلسفي ، الشيء في ذاته ، أي وجود الوحي مستقلاً تماماً عن البشر ، ومعانيه في هذه الحالة غير مكشوفة للقاريء ويسعى القاريء إلى تفهم تلك المعاني وبطبيعة الحال فإن معرفة القاريء لمعاني النص تتوقف على مآلديه من عقل مستعد لسبر غور النص والتعرف على ما هو ظاهر وما هو مسكوت عنه ، وما يتوصل إليه العقل هو مانسميه «الشيء لذاته» ، ويقدّر ثبات النص الإلهي بتحريك الوجود للذات عاماً بعد عام حتى إذا ما اقترب الاثنان من بعضهما بدرجة كبيرة تكون البشرية قد اقتربت من الساعة حيث يتطابق المعنيان .

المجتمع العربي بين الحدث ومابعد الحدث

يمكننا القول بأن مفهومي الحدث ، ومابعد الحدث يدلان على «إحساسات وتقديرات لا على وقائع وأحداث ، ومن ثم فهما يعكسان بنيات إحساس - Struc-

tures of feeling لانيات واقع^(٤٨) . لكهما مفهومان ثقافيان نسبيا يعكسان موقفا من الحضارة المعاصرة وإن اختلفتا عند نحتهما موقفين غربيين بالدرجة الأولى .

وقد ظهر مفهوم مابعد الحدث عند المؤرخ البريطاني الشهير «توينبي» عام ١٩٥٩ فجعله يدل على إمارات ثلاث ميزت الفكر والمجتمع الغربيين بعد منتصف هذا القرن وهي : اللاعقلانية ، والفوضوية ، والتشوش^(٤٩) في الوقت الذي اتسم به عصر الحدث بثلاث سمات هي : الذاتية ، والعقلانية ، والعدمية^(٥٠) ، وأهم مايمكن قوله حول مابعد الحدث أنها مفهوم طور التشكيل يمثل رد فعل لمرحلة الحدث .

يتجسد معنى الحدث عند شرابي في اتجاهين مترابطين : الاتجاه العقلاني والاتجاه العلماني : عقلنة الحضارة وعلمنة المجتمع والحديث هو الجديد والطلائعي ، بمعنى أن الحديث ليس هرباً من الحاضر بل تأكيداً له ، فالإبداع والخلق لا يحدثان إلا في اللحظة الحاضرة في الآن الذي يتحول إلى زمن جديد^(٥١) . وقد حدد أهم اختلاف بين الدولة الحديثة والدولة الأبوية في سيادة القانون وليس سيادة الفرد^(٥٢) .

ويرتكز في الحديث عن فكر مابعد الحدث إلى تعريف إيهاب حسن وهو كاتب مصري أمريكي حيث يقول : إنه فكر يرفض الشمولية (ومثلها الأكبر هيجل) على جميع أنواعها ، ويرفض خصوصاً النظريات الكلية في التاريخ والفلسفة والعلوم الاجتماعية ، مركزاً على الجزئيات والهوامش المحدودة والمحلية . وهو في الوقت عينه ينبذ اليقين المعرفي مؤكداً تشككه الدائم بالنسبة إلى الأشياء والأفكار والأعمال والأقوال ، رافضاً المنطق التقليدي القائل بتطابق الأشياء والكلمات (تطابق الدال والمدلول) ... والإطاحة بمشروعية القيم المفروضة من فوق في الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية كافة^(٥٣) .

إلا أن شرابي يستبعد أن يتم التحول من خلال الثورة والانقلابات العسكرية بل سيتم نتيجة نشاطات سياسية تراكمية تحققها الحركات الاجتماعية في الدولة القطرية من خلال صراعات تعيد للمجتمع صفته المدنية ولأفراده حقوقهم الدستورية^(٥٤) .

وموقفه هذا من الحادثة وما بعد الحداثة لا يعطي خضوعه للغرب ، فالموقف من الآخر وخاصة الغرب يتضح فيما يلي :

الغرب يعرفنا معرفة عميقة ، ولكنه يعرفنا كما يشاء ، وهو بقدرته الفائقة على تسمية الأشياء ، إذ يسمينا ، يحدد ماهيتنا (من نحن وما نحن) ، وبالتالي يقرر موقفه منا وأسلوب معاملته لنا : نحن إرهابيون مثلاً إذا لم نتنازل عن مطالبنا وتجاسرنا على القتال من أجلها ، ونحن معتدلون إذا رضينا بالمساومة وقبلنا بالأمر الواقع . في كل الأحوال ، إن هدفه بالنسبة للآخر الذي هو نحن ، خصيه بالمعنى الفرويدي للكلمة ، وبالتالي الهيمنة عليه كلها (٥٥) .

الحركة النقدية التربوية :

يرى الباحث منطلقاً رئيساً يوجه رؤيته التربوية مفاده أن لكل فعل اجتماعي عنصره التربوي الذي يشارك في تحديد خصائصه ، وبالتالي فإن الحديث في الحركة الاجتماعية النقدية هو حديث مباشر في التربية .

الانتقال من المجتمع الأبوي إلى المجتمع الأبوي المستحدث لا يمكن أن يتم بغير الحركة النقدية التي ينتمى إليها شرابي .. فيتسلح بوعي نقدي له ماصدق هنا يبرز نقطة الانطلاق للنموذج الثالث للوعي الممثل في ماسميته الوعي النقدي أو الجذري الحديث ، الذي نهض في السبعينيات والثمانينيات ، وخصوصاً في المغرب العربي وفي أوساط المثقفين العرب في الخارج ، ومازال يلمو ويتطور . يتميز هذا الوعي بنزعه نحو الاستقلال والعلمانية وبانفتاحه للآخر الغربي على الصعيد الفكري والثقافي ، ومحاولته إيجاد أسس للتفاعل المعرفي مع المعرفة الغربية واستيعاب مفاهيمها ونماذجها وأنماطها كما يشير إلى ذلك حيث يتميز هذا الوعي النقدي بما يلي (٥٦) :

(١) نزعه نحو الاستقلال .

(٢) نزعه نحو العلمانية .

(٣) بانفتاحه للآخر الغربي على الصعيد الفكري والثقافي .

(٤) محاولته إيجاد أسس للتفاعل المعرفي مع المعرفة الغربية واستيعاب مفاهيمها ونماذجها وأنماطها .

ويرى شرابي أن هذا الوعي النقدي ضرورة لتجاوز الفوضي التي يتحلّى بها المجتمع الأبوي ، فالسيطرة على القوة الاجتماعية الفاعلة - وإننى أستعمل كلمة فرضى عمداً - كي أعبر عن الصفتين الأساسيتين اللتين تميزان عملية التغيير الاجتماعي التي يختبرها مجتمعنا ، وهما ضخامة القوة الموضوعية المتوافرة في مجتمعنا لعملية التغيير ، وفي الوقت ذاته استقلالها عن أية إرادة ذاتية موجهة في هذه الفترة (٥٧) .

* وفي إشارة إلى النقديين العرب حيث «تلتقى في مواقف، كركبة أصدقاء تحتضن أصواتنا وأصوات الخلاقين جميعاً . تقاسمنا ، لكي تلمو وتستمّر ، خبزنا اليومي . إنها تعبير عنا ، وجزء منا ، وتكملة لنا . إنها لذلك ، حقيقة ورمز : تفجر جيل عربي اختبر مافي الحياة العربية من تصدع وخل ، وقرر أن يبحث من جديد ، وأن يكتشف ويبني من جديد» (٥٨) .

* ويمكن القول بأن التزام شرابي بالمنهج عند ماركس وفرويد يكشف عن الأساس الذي كون لديه الميل إلى الحركة النقدية حيث يقول «وتعزز ارتباطي بالأسلوب النقدي الماركسي لدى قراءة الجديدة لفرويد في الوقت الذي أعدت فيه قراءة ماركس ووجدتني منذ ذلك الحين أجمع بين الاتجاهين الماركسي والفرويدي في تحليلي للمجتمع العربي» (٥٩) وقادت الحركة النقدية إلى نظرة جديدة لكل من التاريخ والمجتمع ، أصبح التاريخ والمجتمع الآن عرضة للنظرة تأخذ بهما في إطارهما البديوي التاريخي الخاص بهما وأمسياً بالتالي عرضة للتحليل والنقد» (٦٠) .

وأهم ماينقلنا إليه شرابي في هذا الشأن هو أن الانتقال إلى مابعد الحدائفة مرهون بحركة نقدية تمكنا من قهر التخلف الأبوي الذي يعشش فينا فكراً وواقعاً ، حيث يؤكد أن النقد الحضاري يشكل الشرط الأساسي لعملية التغيير الاجتماعي ، وهو الخطوة الأولى لأية حركة اجتماعية جدية ترمي إلى استئصال الأبوية من مجتمعنا ، وإلى السير به نحو مستقبل آخر يقرره أبنائنا لا المتسلطون عليه أو القلة الملتفعة منه (٦١) .

من هنا انبثق الخطاب الثوري الجديد على شكل خطاب نقدي حضاري يرفض الشرعيات المطلقة ولايعترف بمطلب الحقيقة الواحدة الشاملة ، ويصر على

الاختلاف السياسي والتعددية الفكرية ، ويضع حقوق الإنسان والحريات الديمقراطية وقضية المرأة على رأس اهتماماته الفكرية والاجتماعية (١٦) .

بعد استعراض الأصول الفكرية لهشام شرابي يأتي الدور الخاص بتخصص المؤلف وهو استنباط الأهداف التربوية الحاكمة لدي شرابي ، والبحث في القضايا التربوية لن ينصب على المادة العلمية نفسها فالمادة يمكن أن تتغير ببطء أم بسرعة وفق الأحوال السائدة ، ولكن ما لا يتغير بسرعة ويعبر عن أصالة المفكر هو المنهج الذي يعتنقه ، والمنهج هو طريقة التفكير ، أي المنطق الذي يؤمن به ، أي أن الأمر يتعلق بتقييم طريقة التفكير التي مارسها شرابي .

فما يرفضه شرابي اليوم هو طريقة التربية التي تمارسها الأسرة والمدرسة الأبوية سواء أكان الأمر يتعلق بالأبوة التقليدية أم الأبوة المستحدثة فالتلقين يمثل السمة الغالبة على طرق التدريس والتي يكون مركزها المادة العلمية المستهدفة من التدريس ، وكلما كبر حجم الكتب التي يحملها المعلم زادت قيمته لدى طلابه ، وأولياء أمورهم ، ومفتشيه ، كلما أجاد الطلاب حفظ المادة العلمية - سواء تم فهمها من قبلهم أم لا - زادت قيمتهم عند المعلمين وأولياء الأمور والمفتشين . ويصبح العقل دون الحواس هو سيد الموقف في العملية التعليمية ، بل إننا إذا تحركنا في المجال الفلسفي فنجد أن التربية الأبوية صنو المدرسة المثالية في الفلسفة ، فالعقل هو صانع الوجود ودرية العقل هي قمة العمل المدرسي ، فالعمل هو إكساب الطلاب المهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من الحياة حياة عقلية سليمة فإذا ما طلب من المدرس الخاضع للفلسفة المثالية أن يختار بين زيارة لدار الكتب المصرية أم المتحف الزراعي وحدائقه ، فإنه على الفور يختار المكتبة ، لأن القراءة سوف تجعل الطالب يسبح في عالم الفكر وهو الأمر المستهدف من المدرسة المثالية في فلسفة التربية على وجه الخصوص .

والعقاب في هذه المدرسة يعتمد أساساً على إيذاء البدن وكم سمعنا عن غرفة الفئران المعدة للأطفال في المدارس الابتدائية ، وهي المصير المحتوى لكل طالب يخرج عن النظام في المدرسة . وكل طالب أو تلميذ عليه أن يلتزم بالطاعة لمدرسيه ويسمع كلامهم وينفذ ما يطلبونه وإلا فالعقاب هو الموجه الحقيقي للمعلمين نحو طلابهم .

والإدارة في تلك المدارس تقوم على الدكتاتورية وسريان الأوامر من أعلى إلى أسفل ، والطاعة الكاملة من المعلمين والطلاب والعمال والموظفين . فإذا مادخل المفتش المدرسة فعليه ألا يسمع صوتاً لا من الفصول الأصلية أو من الورش الفنية أم من صالة الألعاب الرياضية أم من الملاعب الفسيحة في جنبات المدرسة . وإذا ما صدر صوت من كل هذه الأماكن فهذا يعلى أن المدرسة مدرسة فاشلة تستحق العقاب . ونظافة المدرسة طقس من طقوس الجمال وخضوع مباشر للسياسة المثالية في المدرسة .

أما المقررات الدراسية فهي نمط من الخبرة المحفوظة ، وتقاس بمدى صعوبة ملها من قبل الطلاب والتلاميذ . فالحمد تلو به قدرة الطلاب . ويجو الطلاب إذا ما حفظوا كل ماتحملة هذه المقررات من مادة علمية .

هذا هو نمط المدارس القائمة في المجتمع الأبوي سواء أكان تقليدياً أم حداثياً . رغم المسافة القائمة بين هذين المجتمعين . وتصبح المدرسة في المجتمع الأبوي الحدائي قائمة على النظريات التربوية والنفسية الكبرى التي تفقد فيها المدرسة استقلالها النسبي فتصبح تابعاً كاملاً للمجتمع .

واستطاعت الفلسفة البرجماتية - وهي فلسفة واقعية - أن تتجه نحو العكس تماماً ، حيث تأخذ المنهج الوضعي في التفكير ، حيث اعتبار الحواس بوابة للعقل ، والحاضر زمن الخبرة التي يكتسبها هذا العقل من خلال التفاعل المستمر والتكاملي بعناصر المواقف التي تلتقي لهذا الزمن الحاضر ، والتلميذ هو محور العملية التعليمية ، فاستطاع جون ديوي ورفاقه أن يحولوا مركز العملية التعليمية نحو التلميذ ، ولولا الحياء لجعل ديوي من الطلاب قادة ورؤساء للمدارس .

في مدارس المجتمع الأبوي المستحدث قامت المدارس باعتبارها مؤسسات لممارسة الحياة الحاضرة بالتوفيق بين وجهتي النظر التقليدية والراдикаلية ، فتفتح باب التخفيف على الطلاب من قسوة النظام وتخفيف ثقل المادة العلمية وتحويل الطلاب من حفظه للمادة العلمية أصبح معوقاً لعملية الحفظ ، وأكبر من أن يحفظه مليون واحد في نفس الوقت ، فالزيادة في كم المادة العلمية وصل إلى تجدد كافة المعلومات في وقت قصير بالمقارنة بالسنوات الماضية .

ورغم ما بذل من أجل تجديد العملية التعليمية بمدارسنا إلا أن المشكلة

الكبرى اللى تعاني منها المدارس هي عدم قدرتها على التخلص من مشكلة التلقين نتيجة للزيادة السكانية من ناحية ونقص الإمكانيات المالية المتاحة ، أو نقص الخبرة لدى الدول الغنية بالشكل الذي يجعلها تستعين بنفس النظم والمعلمين المحترفين التقليديين فتعيش نفس النظم التعليمية القائمة على التلقين . وتظل المدارس بيئات لتكريس الأبوية داخلها وخارجها . فخف الطوق الإدارى عن رقبة التلميذ إلا أن الطوق المعرفى لازال قائماً . فلا التلميذ بقادر على تكوين وعى حقيقى ، وليست لديه القدرة على النقد والتمحيص فيما حوله من أمور ، فالوعى يعنى المعيار والنقد يعنى بناء منظومة صحيحة لتغيير الواقع يمكن من خلالها إعادة بنائه .

والهدف الرئيس للتربية في المجتمعات الحديثة عند شرابي هو تنمية التفكير الراجى الناقد لدى المتعلم ، وهو هدف يحتوى كل الأهداف الحدائية للتربية ، والأهداف بشكل حرفى تتكون من ثلاثة أهداف فرعية رئيسة ؛ معرفة ومهارية ووجدانية ، إلا أن زمام القيادة يقع في يد الأهداف الوجدانية بحيث يمكننا اعتبار التعليم عملية اكتساب قيم تستند إلى معرفة ومهارة . وإذا نظرنا إلى المطلقات اللى يقوم عليها فكر شرابي يمكن اشتقاق الأهداف الرئيسة التالية :

- (١) رفض التخلف الأبوي .
- (٢) رفض القبالية .
- (٣) رفض العنصرية .
- (٤) رفض الأصولية الدينية الجامدة .
- (٥) رفض اللغة الجامدة .
- (٦) رفض الثورة والعنف الفيزيقي .
- (٧) رفض تسيد الذكورة على الأنوثة .
- (٨) رفض الإمبريالية .
- (٩) رفض التبعية .
- (١٠) الإيمان بالعقلانية .

- (١١) الإيمان بالتغير .
- (١٢) الإيمان بالتناقض .
- (١٣) الإيمان بالجدل (الديالكتيك) .
- (١٤) الإيمان بتحول الكم إلى کیف .
- (١٥) الإيمان بالعلم .
- (١٦) الإيمان بعدم التداخل بين العلم والدين .
- (١٧) الإيمان بالديمقراطية .
- (١٨) الإيمان بالأخلاق المسئولة .
- (١٩) الإيمان بسيادة القانون .
- (٢٠) الإيمان بالحوار .
- (٢١) الإيمان بالاستقلال الكامل .
- (٢٢) الإيمان بالانفتاح .

ويمكن النظر إلى المنظومة القيمية الحدثية من منظور ما بعد حدثي
حيث يرفض ما بعد الحدثي مايلي (٦٣) :

- (١) اليقين .
 - (٢) الحتمية .
 - (٣) الصورية الصارمة .
 - (٤) الوضعية الصارمة .
 - (٥) الدسقية الصارمة .
 - (٦) عقلانية التنظيم الاجتماعي .
- ويؤيد ما بعد الحدثي القيم الحاكمة التالية :
- (١) تعقد الظواهر .

- (٣) إحداء التكامل بين الأنساق المعرفية المختلفة .
- (٤) استمرار الاكتشافات الجديدة مع المحافظة على مكتشفات مجتمع الحدث .
- (٥) ظهور نمط من التفكير التأليفي والمعقد .
- (٦) يعد إنكار مجتمع الحدث للذاتية فإن مجتمع ما بعد الحدث يعيد إلى الذاتية اعتبارها .
- حاول هيدجر كشف النقاب عن الانعكاسات السلبية لمشروع الحدث الفلسفية فلخصها في أربعة (٦٦) :
- (١) عقلانية النظام ، أي هيمنة العقلانية على كل مظاهر الحياة .
- (٢) اعتبار الذات أساس العالم ومقياسه الوحيد . ويسمى هيدجر هذا الأمر بـ «ميثافيزيقا الذاتية» (٦٧) .
- (٣) بسط التقنية على كل مظاهر الحياة، أي إذلال الطبيعة وإخضاعها لغطرسة الإنسان .
- (٤) النظر إلى الكائنات كما لو كانت أرقاماً تدار إدارة بيروقراطية ، مما أدى إلى ظهور توتاليتارية اجتماعية واقتصادية وسياسية .
- العرض السابق للحدث وما بعد الحدث يجعلنا نؤكد أن الحدث وما بعد الحدث هي قضايا من شأن العالم الغربي ، وأغنياء العالم الشرقى وهي قضايا تخصهم أكثر مما تخصنا وهذا لا يعني رفضها فلحن في الكثير من أمور حياتنا نقطف من ثمارها ، سواء أتم ذلك بشكل تبعي أم لا ، بمعنى أن ماجرى للغرب وغيره ليس ضرورة أو حتمية تاريخية علينا الالتزام بها ، وبالتالي فالاستقلال عن الغرب يعني ضرورة الاستقلال اللغوي لتوصيف أمورنا ليس من باب الغرور أو الجحود ، ولكنها محاولة لتوصيف جهود بدأنا بشكل أو بآخر ، ولدينا مقومات هذا الاستقلال ، بالإضافة إلى أن استخدامنا لمصطلح الحدث هو استخدام يسعى كالعرب لتجاوزه وبالتالي نحكم على أنفسنا بالوقوف على باب قديم فلازال لمصطلح التنمية صلاحيته لتوصيف ما نقوم به من نمو . وهذا الأمر يقودنا إلى قول شرابي : «إن قدرتنا على مجابهة التحدي الحضاري نتوقف في النهاية على أمرين ، أولاً: على فهم صحيح لحقيقة الغرب ولما نريده من الغرب ، ثانياً : على

القدرة على تجاوز نظرية التحديث ونظرية التقليد في مجابهتنا للغرب والسير في طريق حضارى مستقل (٦٨) .

إلا أن أهم ما يستحق منا الاهتمام هو النظرة النقدية التي يتبناها شرابي ، وهو يرى بشكل حاسم أن التربية الرسمية تسعى لاستمرار النظام القائم ببنيته التطبيقية ، فالتربية عنده تبني أهدافها على ضوء أهداف الطبقة الحاكمة ، وبالتالي فالتربية النقدية عند شرابي تستهدف بالدرجة الأولى تحرير الإنسان فهو يؤكد أن المعرفة الذاتية هي الشرط الأساسي للتغيير الذاتي في الفرد كما في المجتمع ولا تكون هذه المعرفة مجرد معرفة نظرية بل معرفة نقدية قادرة على اختراق الفكر السائد والنفاذ إلى قلب القاعدة الحضارية التي ينطلق منها سلوكنا الاجتماعي ويلبغ منها فكرنا. وقيمنا وأهدافنا (٦٩) .

والتيار النقدي العالمي بدأ في جامعة فرانكفورت بألمانيا بإنشاء معهد فرانكفورت للبحث الاجتماعي الذي افتتح رسمياً في يونيو ١٩٢٤ (٧٠) ، ورغم وجود دور لشخصيات بارزة في المعهد إلا أن أعمال «هوركهيمر» و «ماركيز» و «أدورنو» و «فروم» هي التي تشكل جوهرياً أساس نظرية مدرسة فرانكفورت (٧١) .

والنقد هو البحث في أصول الأشياء والظواهر وجذورها والمصالح الكامنة وراءها والمعارف المرتبطة بها ومعرفتها معرفة حقة تفضي إلى تغييرها على هدى نموذج ضدي متصور وممكن في آن واحد (٧٢) .

«النقد الاجتماعي مستويان الأول نقد اجتماعي يعبر عن احتجاج اجتماعي شامل يستهدف تأكيد ضرورة التغيير الأساسي والجوهري للأنماط الحضارية القائمة وله ثلاثة شروط هي :

(١) تخلق تناقضات متنوعة بين العناصر المشكلة لهذا الواقع بحيث تفقده تكامله من ناحية وتجعله من ناحية ثانية عاجزاً عن إشباع الحاجات الأساسية للإنسانية وأيضاً عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية باعتباره تجمعاً إنسانياً .

(٢) وجود تصور مثالي لما يجب أن يكون عليه المجتمع ، بحيث يصبح هذا التصور المثالي هو الإطار المرجعي لتقليد ما هو قائم ، واكتشاف الآليات التي تحكم عملية الانتقال .

الحدث ، ما بعد الحدث

(٣) امتلاك الحركة النقدية لقوى اجتماعية تصبح هي العامل الثوري الذي ينتقل بالمجتمع مما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون، (٧٣) .

ويمثل الفكر النقدي في ألمانيا كل من هوركهaimer وأدورنو وماكيوز وفروم وبولوك ليو لوفينثال وفيتفوجل وفي أمريكا رايت ميلز وفي فرنسا ألان تورين وفي بريطانيا بوتومور وجون ركس .

في النهاية لا يجد الباحث خير من إنها البحث بعارة لهشام شرابي يؤكد هويته العربية الصادقة تماماً :

ما أود التشديد عليه هو أن ثقافتى الأنجلو - أمريكية لم تدفعني إلى الخروج عن هويتي أو تراثي . لم أتمثل يوماً بالهوية الأمريكية . ولم ينسني العيش في الولايات المتحدة شعبى أو وطني ولم يبعدني عنهما ، ما حدث هو العكس تماماً . لقد دفعتنى تجربة الاختلاف الثقافى إلى تأكيد هويتي والتمسك بتراثي ومن رؤية مجتمعى العربى في إطار تحليلي جديد مكثني من تفهمه فهماً جديداً عميقاً (٧٤) .

المراجع والهوامش

أولاً : الهوامش :

- (١) أ.د. عصام الدين هلال .
- (٢) نصوص ومقالات في القضية الفلسطينية ، ٢٩٧٠-٢٠٠٠ ، (بيروت ، دار نلسون ، ٢٠٠١) ، ص ٥٦١ .
- (٣) النظام الأبوي ص ٣٠ .
- (٤) مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، ص ١٨ .
- (٥) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ، ص ١٨١ .
- (٦) المرجع السابق : ٢٤٠ .
- (٧) المرجع السابق : ٢٤٥ .
- (٨) جون ستروك : البنيوية وما بعدها ، من ليفي شتراوس إلى دريدا ترجمة : محمد عصفور (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠٦ فبراير ١٩٩٦) ص ١٠ .
- (٩) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ، ص ٨٤ .
- (١٠) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ، مرجع سابق ص ١٤٧ .
- (١١) النظام الأبوي ص ١٨٤ .
- (١٢) النظام الأبوي ص ١٤ .
- (١٣) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص ٢٢٢ .
- (١٤) المرجع السابق : ص ١٤٦ .
- (١٥) النظام الأبوي ، مرجع سابق ، ص ١٥٣ .
- (١٦) النظام الأبوي ، ص ١٤٧ .
- (١٧) المرجع السابق ، ص ١٣٩ .
- (١٨) النظام الأبوي ؛ ص ٢٠٦ .

- (١٩) النظام الأبوي : ص٢٣ .
- (٢٠) المرجع السابق ؛ ص٢٣ .
- (٢١) المرجع السابق ، ص٥٠ .
- (٢٢) النظام الأبوي ، ص١٦٤ .
- (٢٣) المرجع السابق ، ص٦٨-٧٠ .
- (٢٤) المرجع السابق ، ص٥١ .
- (٢٥) المرجع السابق ، ص١٠٥ .
- (٢٦) النظام الأبوي ، ص١٣٢ .
- (٢٧) المرجع السابق ، ص١٣٥ .
- (٢٨) النظام الأبوي ، ص١٣٨ .
- (٢٩) النظام الأبوي ، ص١٣٩ .
- (٣٠) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص٢٧ .
- (٣١) المرجع السابق ، ص١٤ .
- (٣٢) صور الماضي : ص١٥ .
- (٣٣) النظام الأبوي ؛ ص٢٢٥ .
- (٣٤) النظام الأبوي : ص٣٩ .
- (٣٥) المرجع السابق : ص١٣٦ .
- (٣٦) المرجع السابق : ص١٣٧ .
- (٣٧) المرجع السابق : ص٤٢ .
- (٣٨) النظام الأبوي : ص٤٢ .
- (٣٩) المرجع السابق ؛ ص٤٣ .
- (٤٠) المرجع السابق ؛ ص١٧٥ .

- (٤١) المرجع السابق ؛ ص ١٧٧ .
- (٤٢) النظام الأبوي ؛ ص ١٥٦ .
- (٤٣) المرجع السابق ؛ ص ١٥٧ .
- (٤٤) النظام الأبوي ؛ ص ١٣٢ .
- (٤٥) صور الماضي : ص ١٥ .
- (٤٦) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر : ص ١٣٤ .
- (٤٧) المرجع السابق : ص ٨٢ .
- (٤٨) محمد الشيخ ، ياسر الطائري ؛ مقاربات في الحدائفة ومابعد الحدائفة ، حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر (بيروت ؛ دار الطليعة ، ١٩٩٦) ص ١١ .
- (٤٩) محمد الشيخ ، ياسر الطائري ، المرجع السابق ص ١٠ .
- (٥٠) المرجع السابق ص ١٢ .
- (٥١) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص ١٤٣ .
- (٥٢) المرجع السابق ؛ ص ١٩٧ .
- (٥٣) المرجع السابق ، ص ١٥٦ .
- (٥٤) المرجع السابق ؛ نفس الصفحة .
- (٥٥) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص ٢٢٥ .
- (٥٦) المرجع السابق ؛ ص ٢٢١ .
- (٥٧) النظام الأبوي ؛ ص ٩٦ .
- (٥٨) المرجع السابق : ص ١٨٣ .
- (٥٩) صور الماضي : ص ٣٣ .
- (٦٠) النظام الأبوي : ص ١٨٥ .
- (٦١) صور الماضي ؛ مرجع ساب : ص ١٧ .

- (٦٢) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص ٥٠ .
- (٦٣) طلعت عبدالحميد : التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكالية مابعد الحدث ،
رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة طنطا مؤتمر : كليات التربية ،
الحاضر والمستقبل ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠ ص ص ١٩٨-١٩٩ .
- (64) Huguette Desmet, Jean Pierre Pourtoit.; Leducation Post
Moderne (PARIS; P.U.F. 1997).
- عبدالفتاح تركي : تربية مابعد الحدث ، من أين ؟.. وإلى أين ؟..
(القاهرة ، دار المحروسة ، ٢٠٠٠) ص ٩ .
- (٦٥) المرجع السابق : ص ١٠ .
- (٦٦) محمد الشيخ وياسر الطائري : مقاربات في الحدث ومابعد الحدث ،
حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٩٦)
ص ١٥ .
- (٦٧) تأخذ الذاتية هنا معنى أنطولوجيا حيث يقول «فيديو» : الحدث هي أولوية
الذات ، انتصار الذات ، ورؤية ذاتية للعالم . حيث يجري قياس العالم من
خلال الإنسان نفسه ، وليس من تعاليم عقيدة أو سلطة أخرى غير سلطة ذاته
(المرجع السابق) ص ١٣ .
- (٦٨) ص ١٣٥ .
- (٦٩) ص ٩١ .
- (٧٠) فيل سليتر : مدرسة فرانكفورت بشأنها ومفزاها - وجهة نظر ماركسية
ترجمة خليل كلفت (القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة ، ٢٠٠٠) ص ١٧ .
- (٧١) المرجع السابق : نفس الصفحة .
- (٧٢) شبل بدران : ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة ، دار
قبا للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠) ص ص ١٩-٢٠ .
- (٧٣) على ليله : موقع مدرسة فرانكفورت على خريطة النقد الاجتماعي مجلة
قضايا فكرية (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، الكتاب التاسع والعاشر) ص ١٥٩

- في : سعيد إسماعيل على ؛ فلسفات تربوية معاصرة (الكويت ؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٥) ص ص ١٤٢-١٤٣ .
- (٧٤) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص ٢٤١ .

ثانياً المراجع

أولاً : كتب هشام شرابي :

- (١) صور الماضي ، سيرة ذاتية (بيروت ، دار نلسون ، ١٩٩٨) .
- (٢) مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، ط ٦ ، (بيروت ، دار نلسون ، ١٩٩٩) .
- (٣) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ط ٣ (بيروت ، دار نلسون ، ٢٠٠٠) .
- (٤) الجمر والرماد ، ذكريات مثقف عربي (بيروت ، دار نلسون ، ١٩٩٨) .
- (٥) نصوص ومقالات في القضية الفلسطينية ١٩٧٠-٢٠٠٠ (بيروت ، دار نلسون ، ٢٠٠١) .
- (٦) النظام الأبوي (بيروت ، دار نلسون) .

ثانياً : المراجع العامة :

- (١) جون ستروك : النبوية ومابعدھا ، من ليفي شتراوس إلى دريدا ، ترجمة محمد عصفور (الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠٦ فبراير ١٩٩٦) .
- (٢) سعيد إسماعيل على ؛ فلسفات تربوية معاصرة (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٩٨ يونية ١٩٩٥) .
- (٣) طلعت عبدالحميد ، التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكالية مابعد الحدائفة رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة طنطا ، مؤتمر كليات التربية الحاضر والمستقبل ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠ ص ص ١٩٨-١٩٩ .
- (٤) شبل بدران ؛ ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة ؛ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠) .

- (٥) عبدالفتاح تركي تربية مابعد الحداثة من أين ؟.. وإلى أين ؟.. (القاهرة ؛ دار المحروسة ، ٢٠٠٠) .
- (٦) فيل سليتر ؛ مدرسة فرانكفورت نشأتها ومغزاها ، وجهة نظر ماركسية ، ترجمة خليل كلفت (القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة ، ٢٠٠٠) .
- (٧) محمد الشيخ ، ياسر الطائر : مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة ، حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر (بيروت ؛ دار الطليعة ، ١٩٩٦) .

منتدى سور الأزبكية

WWW.BOOKS4ALL.NET

<https://www.facebook.com/books4all.net>

هذا الكتاب

ساقطنا الأحداث مع مشارف تسعينيات القرن
الماضى إلى العولمة وهى ، كما سيرى القراء ، مفهوم
فيه الغلظة والشدة مع كل من لا يملك قواعد راسية
يستند إليها فى مواجهتها ، وإذا كانت العولمة كما يرى
البعض رافدا لسير البشرية ، فـ " الحداثة " ظاهرة لها
آثارها المباشرة اليوم فى حياة الكثير من البشر حتى أن
هناك من الدول والحكومات ، من ^{منتدى سور الأزبكية} ~~ومن~~ ^{www.bookstall.net} ~~يرفع شعار~~
التحديث اليوم والعالم الغنى بدأ فى تجاوز هذه الحداثة
إلى مرحلة أخرى هى مرحلة " ما بعد الحداثة " . إذن
نحن فى هذا الكتاب نخوض فى ثلاثة تحديات كبيرة
نحدد معها من " نحن " ؟ ، ومن " هم " ؟ .
ونتسائل السؤال التاريخى الكبير " ما العمل " ، .
كان لابد علينا من تسليط عيوننا على رافدين ؛ الرافد
الأول هو رافد الرؤية غير التربوية ، فعلى أن نعمل
معاولنا فى طريق الغير حتى نجيب عن التساؤل
من نحن ؟ ، أما الرافد الثانى فهو البعد التربوى الذى
نرى فيه طريقنا إلى الإجابة عن التساؤل ما العمل ؟ .

المؤلفون